

Com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia (BD/20081/2006) e co-financiamento do Programa Operacional Potencial Humano e do Fundo Social Europeu

**FCT**

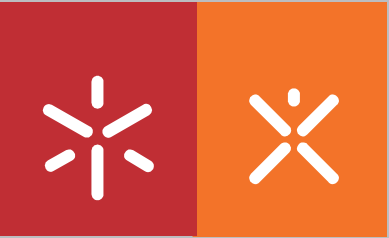
Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR





Jogos, brinquedos e  
brincadeiras - Trajectos intergeracionais

Alberto Nídio Barbosa de Araújo e Silva



Universidade do Minho  
Instituto de Educação



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Alberto Nidio Barbosa de Araújo e Silva

## **Jogos, brinquedos e brincadeiras - Trajectos intergeracionais**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança  
Área de Especialização em Sociologia da Infância

Trabalho efectuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Manuel José Jacinto  
Sarmento Pereira**  
e co-orientação da  
**Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira  
Leite de Oliveira Pereira**

Outubro de 2010

## DECLARAÇÃO

**Nome:** ALBERTO NIDIO BARBOSA DE ARAÚJO E SILVA

**Endereço electrónico:** albertonidio@hotmail.com Telefone: 253322534 / 916059132

**Número do Cartão de Cidadão:** 2992556 8ZZ1

**Título da Tese de Doutoramento:**

Jogos, brinquedos e brincadeiras – Trajectos intergeracionais

**Orientador:** Professor Doutor Manuel José Jacinto Sarmento Pereira

Co- Orientadora: Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira

Ano de conclusão: 2010

**Designação do Doutoramento:**

Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



## **DEDICATÓRIA**

A todas as crianças que nas suas infâncias  
nunca puderam viver plenamente o mundo  
encantado da brincadeira.



## AGRADECIMENTOS

*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.  
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*

Antoine de Saint-Exupéry

Um trabalho da envergadura de uma tese constitui uma corrida de fundo, por isso mesmo naturalmente longa e não raras vezes sinuosa e dolorosa no decurso do seu trajecto.

Como alguém disse, “nenhum caminho é longo demais quando um amigo nos acompanha”. Foi com a presença de alguns companheiros de viagem que pudemos calcorrear o itinerário que decidimos percorrer com uma leveza impossível de sentir se assim não fosse.

A esses que passaram por nós, que à sua maneira e nos seus papéis estiveram connosco, não podemos, nem queremos, deixar de prestar público tributo.

Ao Professor Doutor Manuel Sarmento, amigo desde os tempos em que, crianças, sentimos juntos a presença jubilosa da brincadeira nas nossas vidas de estudantes de há quase meio século atrás e que, vai para uma década, em nós criou uma grande afeição pelas coisas da sociologia da infância, sem a qual, quiçá, nunca este estudo se tivesse realizado, agradeço a sábia orientação que nos emprestou, quanta dela generosamente acomodada em almoços de trabalho, que com a sua serena solicitude e cuidadosa mestria também serviam para acudir a inquietações que logo aí colhiam prontos esclarecimentos e possibilidades de opções determinantes para que os desígnios de partida nunca se tenham alguma vez quebrado.

À Professora Doutora Beatriz Pereira, agradeço a disponibilidade com que aceitou fazer a co-orientação desta tese, trazendo-lhe da educação física saberes que serviram a preceito os fins que perseguiu, a que juntou a prontidão com que amavelmente connosco conseguiu repartir algum do tempo assoberbado do seu quotidiano profissional para nos acompanhar.

À Inês, agradeço as longas horas dedicadas à paciente filmagem das entrevistas, libertando-nos assim tempo para prestar plena atenção à sua condução. À Maria, grato

estou também pelas diligentes traduções de alguns textos de linguagem técnica mais elaborada.

A todos os informantes, que em família nos receberam nas suas casas para nos falarem das suas vidas lúdicas de crianças, estou muito agradecido pela amável prontidão com que nos franquearam as portas das suas intimidades, deixando uma particular homenagem póstuma à D. Ana Pimenta, à D. Teresa Rodrigues e ao pequeno Adriano Cerqueira, a quem a vida, entretanto, já não deu tempo para poderem conhecer o produto deste estudo que de forma tão empenhada ajudaram a construir.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, entidade que financiou e tutelou a nossa Bolsa de Doutoramento SFRH/BD/28081/2006, para o que contou, também, com o co-financiamento do Programa Operacional Potencial Humano e do Fundo Social Europeu, cujos patrocínios foram determinantes para que esta tese fizesse o seu caminho e chegasse ao seu termo, fica o nosso profundo agradecimento e a certeza de que todo o labor por nós desenvolvido também visou não desmerecer os seus prestimosos apoios.

A todos, bem-haja!

À Fátima e aos nossos filhos, Inês e Nídio, muito obrigado pela cúmplice partilha de um projecto que também viveu muito das presenças ausentes de todos eles num espaço de residência e trabalho onde a dedicação exclusiva que a este devotamos se fez bem à custa de tantas faltas de comparência em lugares e ocasiões em que era quase obrigatório aí estarmos.

Se ao muito que, todos, em nós deixaram, alguma coisa possa com o nosso labor ser neles também deixada, o que daí dele então ficar terá, naturalmente, ainda outro sentido afinal.

**Título:** Jogos, brinquedos e brincadeiras – Trajectos intergeracionais

**Autor:** Alberto Nídio Barbosa de Araújo e Silva

**Data:** 10/2009

**Orientadores:**

Professor Doutor Manuel José Jacinto Sarmento Pereira

Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira

**Instituição:** Instituto de Educação – Universidade do Minho

**Local:** Braga

**Tese de Doutoramento** em Estudos da Criança

**Especialização** em Sociologia da Infância

## **RESUMO**

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são ferramentas imprescindíveis na construção da cultura lúdica das crianças. Nas práticas lúdicas das crianças concretiza-se, quase desde o dealbar de cada vida, uma boa parte do processo de socialização do indivíduo, vivido de forma autónoma pelos grupos de pares, gerador de competências sociais, de conhecimento do meio, de convivência, de partilha, de resiliência, de cumprimento de regras, de fruição de prazer, em suma, de enfrentamento das mais diversas e, por vezes, adversas situações vivenciais.

A tese *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Trajectos Intergeracionais* sustenta-se teoricamente na Sociologia da Infância para identificar a presença do lúdico no quotidiano das crianças, procurando assinalar contextos e realidades sociais distintas e discernir, na travessia dos tempos, as formas, os processos de transmissão, as ameaças e as possibilidades de brincar das crianças.

Através de uma investigação de natureza qualitativa, com a realização de entrevistas a membros das mesmas famílias de quatro gerações (filhos, pais, avós e bisavós), estabelecem-se rotas de acesso ao conhecimento sobre os modos como os jogos, os brinquedos e as brincadeiras têm realizado o seu percurso histórico, sobre os espaços-tempos da brincadeira, e sobre as práticas de permissão, transgressão e (re)produção do brincar, para, por meio desse conhecimento, aclarar as configurações sociais, atravessadas por desigualdades sociais e pela diversidade cultural, que permitem e ou inibem a afirmação das crianças como actores sociais e sujeitos produtores de cultura.

Num mundo em mudança global muito acentuada, a cultura lúdica das crianças não poderia nele passar incólume nas suas seculares práticas. Identificar velhos e novos padrões lúdicos pode contribuir para equilibrar uma balança que, cada vez mais, parece pender para a perda do sentido de autonomia do movimento, da criatividade e do próprio corpo da criança e para a subordinação a formas estandardizadas e mercantis do brincar.

**Palavras-Chave:** brincadeira, brinquedo, jogo, transmissão, gerações, cultura lúdica.

**Title:** Games, Toys and Plays - Intergenerational Journeys

**Author:** Alberto Nídio Barbosa de Araújo e Silva

**Date:** 10/2010

**Supervisors:**

Professor Doutor Manuel José Jacinto Sarmento Pereira

Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira

**Academic institution:** Institute of Education, Minho University, Braga, Portugal

**Theses for PhD,** Degree in Children's Studies, in Sociology of Childhood.

## **ABSTRACT**

Games, toys and plays are indispensable tools in building children's playful culture. In children's playful practice a good part of the individual's socialization process materializes itself, almost from the dawn of each life, lived independently by peer group, breeder of social skills, environment knowledge, sharing, resilience, compliance rules, fruition of pleasure, in short, in the confrontation of diverse and, sometimes, adverse experiences situations.

The thesis *Games, Toys and Plays - Intergenerational Journeys* is argued theoretically in the Sociology of Childhood frameworks in order to identify the presence of playful in everyday life of children, looking at distinctive contexts and different social realities and to discern, in the passage of time, the ways, transmission's processes, threats and opportunities for children to play.

Through a qualitative research, conducting interviews with members of the same families for four generations (children, parents, grandparents and great-grandparents), routes are set up to access knowledge on the ways through which games, toys and plays have made its historic journey, on the space-time of play, and the practices of permission, trespass, and (re) production of the play, to, throughout this knowledge,

clarify the social settings, traversed by social inequalities and cultural diversity, which allow and or inhibit the assertion of children as social actors and individual producers of culture.

In a world of a very significant global change, children's playful culture could not pass it unharmed in their secular practices. Identify old and new playful standards can contribute to balance a scale that, increasingly, seems to lean to the loss of the sense of movement autonomy, creativity and the child's own body and the subordination to the market and standardized ways of play.

**Keywords:** game, toy, play, transmission, generations, playful culture



## Résumé

Les jeux, les jouets et les amusements sont des instruments indispensables dans la construction de la culture ludique des enfants. Dans les pratiques ludiques des enfants, depuis le début de chaque vie, se concrétise une bonne partie du processus de socialisation de l'individu, éprouvé de façon autonome par des groupes de paires, cause de compétences sociales, de connaissance du milieu, de relations, de partage, de refus, d'accomplissement des règles, de jouissance de plaisir, en somme, du contact avec plusieurs et différentes situations de vie, quelquefois, adverses.

La thèse “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Trajetos Intergeracionais” , se soutient théoriquement dans la Sociologie de l'Enfance pour identifier la présence du ludique dans le quotidien des enfants, en essayant de remarquer les contextes et de différentes réalités sociales et de distinguer, dans le chemin du temps, les formes, les processus de transmission, les menaces et les possibilités de jouer des enfants.

À travers une recherche de nature qualitative, avec la réalisation d'interviews à des membres des mêmes familles de quatre générations (fils, parents, grand-parents et arrière-grand-parents), s'établissent des chemins d'accès aux connaissances sur les façons dont les jeux, les jouets et les amusements ont réalisé leur parcours historique, sur les espaces-temps des jeux et sur les pratiques de permission, transgression et (re)production du jouer, pour à travers cette connaissance éclaircir les configurations sociales, traversées par des différences sociales et par la diversité culturelle, qui permettent ou empêchent l'affirmation des enfants comme des acteurs sociaux et des sujets producteurs de culture.

Dans un monde qui a un changement global très accentué, la culture ludique des enfants ne pourrait pas passer intact dans ses pratiques séculaires. Identifier d'anciens et de nouveaux modèles ludiques peut contribuer pour l'équilibre d'une balance qui semble pencher, de plus en plus, pour la perte du sens d'autonomie du mouvement, de la créativité et du propre corps de l'enfant et pour la soumission à des formes standardisées et commerciales du jouer.



## RIASSUNTO

Il gioco, i giocattoli e l'intrattenimento sono strumenti imprescindibili nella formazione della cultura ludica dei bambini (infantile). Nelle pratiche ludiche infatti, quasi fin dalla nascita, si realizza buona parte del processo di socializzazione dell'individuo, vissuta in maniera autonoma da gruppi di simili, fonte di sviluppo di capacità sociali, di conoscenza dell'ambiente, di convivenza, di condivisione, di resistenza, di ottemperanza alle regole, di fruizione del piacere, in breve, di confronto con le più svariate, e talvolta, negative esperienze di vita.

La tesi "Giochi, giocattoli e intrattenimento – percorsi intergenerazionali" si fonda sui principi della Sociologia dell'infanzia per affermare l'importanza del gioco nella quotidianità della vita del bambino, allo scopo di segnalare contesti e realtà sociali diversificate, e studiare l'evoluzione delle forme, dei processi di trasmissione, delle opportunità di gioco del bambino nel corso nel tempo.

Attraverso un'indagine di tipo qualitativo, mediante la realizzazione di interviste a membri di diverse famiglie, passando per quattro generazioni (figli, genitori, nonni, bisnonni), è possibile ricostruire il percorso storico e la trasformazione del gioco, dei giocattoli e dell'intrattenimento, nel tempo e nello spazio e sulle pratiche di permesso, trasgressione e riproduzione del gioco, per, con queste conoscenze, chiarire (definire) le configurazioni sociali, caratterizzate da differenze sociali e culturali che consentono o ostacolano l'affermazione sociale del bambino, come attore sociale e soggetto produttore di cultura.

In un mondo di cambiamenti globali molto accentuati, la cultura ludica non poteva rimanere indenne da influenze nelle sue secolari pratiche. Identificare vecchi e nuovi modelli ludici può contribuire a equilibrare una bilancia che sembra tendere sempre più verso una scarsa autonomia di movimento, di creatività e del corpo del bambino, e sempre più verso la subordinazione a forme standardizzate e commerciali di gioco.



## RESUMEN

Los juegos, los juguetes y el entretenimiento son herramientas imprescindibles en la construcción de la cultura lúdica de los niños. En las prácticas lúdicas de los niños se concretan, casi desde el surgimiento de cada vida, una buena parte de socialización del individuo, vivido de forma autónoma por grupos de pares, generador de competencias sociales, de conocimiento del medio, de convivencia, de partilla, de resiliencia, de cumplimiento de reglas, de fruición del placer, o sea, de enfrentamiento de las más diversas y, a veces, adversas situaciones vivenciales.

La tesis *Juegos, Juguetes y Entretenimiento – Trayectos Intergeneracionales* se sostiene teóricamente en la Sociología de la Infancia para identificar la presencia del lúdico en el cotidiano de los niños, intentando señalar contextos y realidades sociales distintas y discernir, en la travesía de los tiempos, las formas, los procesos de transmisión, las amenazas y las posibilidades de jugar de los niños.

A través de una investigación de naturaleza cualitativa, con la realización de entrevistas a miembros de las mismas familias de cuatro generaciones (hijos, padres, abuelos y bisabuelos) se establecen rutas de acceso al conocimiento sobre los modos como los juegos, los juguetes y el entretenimiento han realizado su recorrido histórico, sobre los espacios-tiempos del entretenimiento, y sobre las prácticas de permiso, transgresión y (re)producción del jugar, para, con ese conocimiento, aclarar las configuraciones sociales, atravesadas por desigualdades sociales y por la diversidad cultural que permiten o inhiben la afirmación de los niños como actores sociales y sujetos productores de cultura.

En un mundo de cambios globales muy acentuados, la cultura lúdica de los niños no podría pasar en él incólume en sus seculares prácticas. Identificar viejos y nuevos padrones lúdicos puede contribuir para identificar una balanza que, cada vez más, parece pender para la pérdida del sentido de autonomía del movimiento, de la creatividad y del propio cuerpo del niño y para la subordinación a formas estandarizadas y mercantiles del jugar.



## ZUSAMMENFASSUNG

Spiele, Spielzeuge und das Spielen sind unentbehrliche Werkzeuge für die Bildung einer verspielten Kultur der Kinder. In den spielerischen Aktivitäten der Kinder, die schon kurz nach der Geburt beginnen, verfestigt sich ein Großteil der Sozialisierungsprozesse des Individuums, gelebt auf autonome Weise unter Gleichgestellten, als ein Generator der Sozialkompetenzen, des Wissens über die Umwelt, des Zusammenlebens, des Teilens, der Widerstandsfähigkeit, des Befolgens von Regeln, des Auslebens des Vergnügens, kurz, als die Konfrontation verschiedenster, auch manchmal negativer, Situationen.

Die Dissertation *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Trajectos Intergeracionais (Spiele, Spielzeuge und das Spielen – Wege der Generationenbeziehungen)* basiert theoretisch auf der Kindersozilogie, um die Präsenz der Verspieltheit im Alltag der Kinder aufzuspüren, und versucht, Kontexte und verschiedene soziale Realitäten, ausgewählt im Verlauf der Zeit, aufzuweisen und zu unterscheiden wie auch die Spielweisen, die Übertragungsprozesse, die Bedrohungen und die Spielmöglichkeiten der Kinder.

Nach der qualitativen Untersuchung, durch die Durchführung von Interviews der Mitglieder dieser vier Generationen alten Familien (Kinder, Eltern, Großeltern und Urgroßeltern), ergaben sich Zugangswege zum Verständnis wie Spiele, Spielzeuge und das Spielen sich im Verlauf der Jahre entwickelt haben. Auch über Ort und Zeit des Spielens hat es Aufschluss gegeben. Ebenso über Gebote und Verbote, der Überschreitung und des (Wieder)Kreierens der Spiele, die benutzt werden um durch dieses Wissen die soziale Konfigurationen zu klären, welche von sozialen Ungleichheiten und kulturellen Vielfalt durchsetzt sind, die die Aussage der Kinder als sozialaktive Menschen und Kulturerzeugender Staatsbürger erlauben oder hemmen.

In einer Welt in der die globale Wandlung sehr deutlich ist, kann die jahrhundertalte "Spielkultur" der Kinder nicht unversehrt weiterleben. Alte und neue Spielmuster zu erkennen kann ein Gleichgewicht wiederherstellen, das immer mehr zum Verlust der Autonomie in der Bewegung, der Kreativität und der Unterordnung des Kinderkörpers der stereotypen und merkantilen Formen zu tendieren scheint.





## ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Résumé.....	xi
Riassunto.....	xiii
Resumen.....	xv
Zusammenfassung.....	xvii
Índice geral.....	xix
Índice de quadros.....	xxvii
Índice de figuras.....	xxix
Índice de gráficos.....	xxxiii

## INTRODUÇÃO 1

Ao tema: razão e motivações.....	1
Ao estudo.....	5
Itinerário da tese.....	7

## PARTE I

### O ESTADO DA ARTE

#### CAPÍTULO I

### INDIVÍDUO, SOCIEDADE E SOCIALIZAÇÃO 15

<b>Secção I.....</b>	
<b>O indivíduo e a sociedade.....</b>	15
1. Introdução.....	15
2. Do impasse dilemático... ..	19
3. ...Ao estilhaçar da sociologia clássica.....	23
4. Sociedade e virtualização.....	36
5. As redes da Rede.....	40
6. Marca(o)s da Globalização.....	43
7. Os novos (auto)biógrafos.....	48

8. O hípercirculo.....	50
9. O indivíduo na sociedade.....	52

## **Secção II.....**

<b>A socialização do indivíduo.....</b>	<b>55</b>
1. O(s) processo(s) socializador(es) na modernidade: contornos e especificidades.....	55
2. Legados da sociologia clássica.....	57
2.1.O Funcionalismo.....	59
2.1.1. <i>A sociedade como construtora do indivíduo.....</i>	<i>59</i>
2.1.2. <i>Educar para construir o homem ideal.....</i>	<i>61</i>
2.1.3. <i>Os elementos da moralidade.....</i>	<i>62</i>
2.1.4. <i>Como estabelecer na criança os elementos da moralidade?.....</i>	<i>65</i>
2.2. O Interaccionismo Simbólico.....	68
2.2.1. <i>Os indivíduos como construtores das suas próprias identidades...</i>	<i>68</i>
2.2.2. <i>O I e o Me como construtores do Self.....</i>	<i>70</i>
3. A socialização como construção social da realidade.....	76
4. A socialização através da interacção de gerações.....	81

## **CAPITULO II**

### **SABER(ES) DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA 87**

## **Secção I.....**

1. Infância e crianças: uma bruma no tempo.....	87
2. Nova Sociologia da Infância.....	94
2.1. Ponto de partida.....	94
2.2. Bases fundacionais.....	96
2.3. A infância de <i>per si</i> .....	101
2.4. Nota conclusiva.....	102
3. Marca(s) que demarca(m).....	104
4. Infância e Globalização.....	109
4.1. Nota introdutória.....	109
4.2. Infância: uma unidade plural.....	111

4.3. No olho do furacão.....	117
4.4. Novas realidades, velhos desafios.....	119
<b>Secção II.....</b>	
1. A socialização da criança na pós-modernidade.....	121
2. (Re)Construção de um novo/velho conceito.....	122
3. A/O forma(to) no espaço e no tempo.....	126
4. Instâncias socializadoras proeminentes.....	130
4.1. A família.....	131
4.2. A transversalidade contextual da instituição escolar.....	138
4.3. Contextos informais de socialização.....	146
4.3.1. <i>O grupo de pares</i> .....	147
4.3.2. <i>O jogo, o brinquedo e a brincadeira</i> .....	151
4.3.2.1. Nota introdutória.....	151
4.3.2.2. O jogo e a brincadeira.....	153
4.3.2.3. O brinquedo.....	157
4.3.2.4. Jogar e brincar na era digital.....	162
4.3.2.5. Da <i>caixa</i> que mudou o mundo.....	165
Breve bosquejo em torno da teoria dos efeitos.....	167
Variáveis determinantes dos efeitos da violência na TV.....	170
4.3.2.6. ...Ao <i>mundo</i> que mudou a <i>caixa</i> : os Novos Media.....	172
<b>CAPITULO III</b>	
<b>CULTURA: CONTORNOS E ESPECIFICIDADES</b>	
1. Apontamento introdutório.....	179
2. Cultura: marca(s)/dor(es) distintiva(s)/o(s).....	180
<b>Secção I.....</b>	
<b>Cultura: Formas, representações e percursos.....</b>	182
1. Evolução de um conceito complexo.....	182
2. A(s) cultura(s) da(s) sociedade(s).....	188
2.1. Cultura popular.....	190
2.1.1. <i>Cultura popular e folclore</i> .....	192

2.2. A Cultura de massas.....	195
2.3. A Cultura lúdica.....	202
2.3.1. <i>O Jogo como elemento de cultura</i> .....	204
3. Cultura, tradição e memória.....	212
4. Cultura: trajecto(s) geracional(is).....	219
5. Anotações conclusivas.....	225

## **Secção II.....**

<b>Infância, cultura e ludicidade.....</b>	<b>226</b>
1. Nota introdutória.....	226
2. Cultura(s) da infância.....	228
2.1. Numa cultura outra.....	228
3. Cultura lúdica.....	232
3.1. ...Um eixo cultural predominante.....	232
3.2. Folclore infantil: um saber único.....	235
4. A roda do lúdico na infância.....	237
4.1. Tradição e memória infantis.....	238
4.2. Transmissão da cultura lúdica.....	242
4.3. Lúdico: uma experiência cultural <i>ótima</i> .....	249
5. Síntese conclusiva.....	253

## **CAPITULO IV**

### **O HOMEM, O TEMPO E O ESPAÇO 257**

Notas introdutórias.....	257
--------------------------	-----

## **Secção I.....**

1. Variações sobre o tempo.....	258
2. O(s) Tempo(s), o(s) modo(s) e a ordem temporal.....	260
3. Tempo(s) social(is): multidimensionalidade e multiplicidade.....	267
4. Genealogia dos usos sociais do tempo.....	270
5. Do tempo livre ocupado.....	276
6. ...Ao tempo ocupado livremente.....	279
7. Divisão social do tempo.....	287

<b>Secção II.....</b>	
1. O tempo das crianças.....	289
2. Os tempos do tempo das crianças.....	290
2.1. O tempo escolar.....	292
2.2. O lazer e a falácia do tempo livre.....	295
3. Cassação do tempo livre das crianças.....	299
4. Estilo de vida ou vida com estilo? .....	305
5. Uma nova (velha) ética de lazer.....	308

<b>Secção III.....</b>	
1. O(s) espaço(s) do nosso tempo.....	310
1.1. O(s) palco(s) da vida.....	310
1.2. Espaço, lugar e não lugar.....	313
1.3. O espaço público.....	316
1.4. Metamorfoses do espaço.....	320
1.5. O direito cidadão à cidade .....	324

<b>Secção IV.....</b>	
<b>O(s) espaço(s) do(s) tempo(s) das crianças.....</b>	<b>328</b>
1. Espaços, lugares e territórios da infância.....	328
2. Os lugares das crianças.....	331
2.1. Uma história (des)afrentada .....	331
2.2. Espaços de lazer (ou talvez não).....	334
2.3. O <i>site</i> na vez do sítio.....	338
3. (Re)Tornar ao espaço público.....	340

## **CAPITULO V**

### **O ESTUDO INVESTIGATIVO 349**

1. O objecto de estudo: as práticas de jogos, brinquedos e brincadeiras.....	349
2. O problema a investigar: os trajectos intergeracionais.....	352
3. Reflexão autobiográfica introdutória ao estudo.....	357
3.1. Fundamentos teóricos.....	357

3.1.1. <i>Método biográfico e biografia</i> .....	357
3.1.2. <i>A autobiografia</i> .....	360
3.2. Excurso: Pessoas, lugares e histórias da minha infância.....	369
4. Orientações metodológicas do estudo.....	461
4.1. O conhecimento e a compreensão do mundo.....	461
4.2. A perspectiva analítica: um estudo qualitativo.....	466
4.3. O campo: contextos de investigação.....	468
4.4. A recolha das informações: metodologias.....	490
4.5. A validade da informação coligida.....	497
4.6. Preparação e análise dos dados apurados.....	500
4.7. O relato da investigação.....	508

## PARTE II

### JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

#### UMA HISTÓRIA (IN)TEMPORAL

#### CAPITULO VI

##### OS CONTEXTOS DO JOGO E DA BRINCADEIRA 511

1. No espaço físico.....	511
1.1. Dum mundo sem fronteiras... ..	511
1.2. ...Às fronteiras do mundo.....	523
1.3. O fechar de um ci(r)c(u)lo.....	525
2. No espaço social.....	530
2.1. Brincadeira, família, género e trabalho.....	530
2.2. A(s) rede(s) de brincantes.....	537
2.2.1. <i>Configurações grupais</i> .....	537
2.2.2. <i>Paradoxos de um tempo comum</i> .....	542
2.3. Os nós da(s) rede(s).....	552

#### CAPITULO VII

##### BRINCADEIRA: MARCOS TEMPORAIS E MEMÓRIAS 561

1. Marcos temporais.....	561
1.1. Anteriores à televisão.....	561
1.2. Na era da televisão.....	563

1.3. Depois e, ainda, apesar da televisão.....	564
2. Tempos de um tempo novo.....	566
3. Brincadeiras e memória.....	570
3.1. Memórias esparsas.....	570
3.1.1. <i>Infância no plural e brincadeira no singular</i> .....	570
3.1.2. <i>Astúcia e artes de fazer</i> .....	574
3.1.3. <i>O fascínio da bicicleta</i> .....	577
4. Arcas da memória lúdica.....	579
5. Brinquedo: memória sempre presente.....	581

## CAPITULO VIII

### A RODA DA BRINCADEIRA 587

1. Interpares: contextos constitutivos.....	587
2. Em interacção com os adultos.....	592
3. Nos processos históricos de aprendizagem.....	593
4. Na autonomia da mobilidade.....	601
4.1. Do horizonte como limite.....	601
4.2. ...Ao quarto como janela para o mundo.....	607
4.3. Brincar: dos constrangimentos de ontem aos desagradados de agora.....	609
5. Brincadeira: os dentes da roda.....	612
5.1. Relações sociais: fim de um ciclo.....	612
5.2. Processo transmissivo: entre as crianças, sobretudo.....	616
5.3. Autonomia da mobilidade: a liberdade perdida.....	619
5.4. Circularidade da brincadeira: ameaça que paira.....	623

## CAPITULO IX

### BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS 625

1. Do brinco para brincar.....	625
2. ...Ao brincar também com o brinco.....	636
3. Brinquedos novos e velhas brincadeiras.....	642
4. Brincar:.....	647
4.1. Um jeito de e ser criança.....	647

4.2. Saltar de nível.....	652
4.3. O cerne da questão.....	654
5. Brincar: conjunções e disjunções.....	656
<b>CAPITULO X</b>	
<b>CONCLUSÕES</b>	
O(s) trajecto(s): impressões à chegada.....	661
BIBLIOGRAFIA.....	677
WEBGRAFIA.....	717
OUTRA DOCUMENTAÇÃO CONSULTADA.....	723
ANEXOS.....	725
ANEXO A – Guiões das entrevistas.....	727
ANEXO A1 – Entrevistas em grupo às famílias.....	729
ANEXO A2 – Entrevistas individuais a:.....	
ANEXO A2.1. Pároco .....	731
ANEXO A.2.2. Catequistas.....	733
ANEXO A.2.3. Chefes Escutistas.....	737
ANEXO B – Exemplo de codificação de entrevista.....	739
ANEXO C – Exemplo de vinheta de sinopse de entrevista.....	743
ANEXO D – Exemplo de vinheta de observação.....	745



## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1.1.</b> Socialização primária e socialização secundária: características diferenciadoras.....	79
<b>Quadro 1.2.</b> Características distintivas das sociedades tradicionais e modernas...	82
<b>Quadro 3.1.</b> Configurações caracterizadoras da transmissão cultural.....	221
<b>Quadro 3.2.</b> Especificidades da transmissão horizontal.....	222
<b>Quadro 3.3.</b> Modelos de transmissão cultural.....	224
<b>Quadro 3.4.</b> Transmissão do jogo e da brincadeira.....	245
<b>Quadro 3.5.</b> Transmissão do brinquedo.....	246
<b>Quadro 4.1.</b> Divisão do tempo livre.....	278
<b>Quadro 4.2.</b> Actividades de lazer mais participadas pelas crianças.....	301
<b>Quadro 4.3.</b> Actividades de lazer com que as crianças mais dispêndio de tempo têm.....	301
<b>Quadro 5.1.</b> Sinopse contrastante dos paradigmas Interpretativo e Positivista.....	465
<b>Quadro 5.2.</b> Caracterização dos núcleos familiares informantes.....	476
<b>Quadro 5.3.</b> Universo geral dos familiares informantes e respectivos estratos geracionais.....	477
<b>Quadro 5.4.</b> Profissões dos informantes.....	478
<b>Quadro 5.5.</b> Habilitações dos informantes.....	479
<b>Quadro 5.6.</b> Categorias e códigos da análise de conteúdo.....	504
<b>Quadro 6.1.</b> Sinopse da geografia dos lugares da brincadeira.....	525
<b>Quadro 6.2.</b> Redes de brincantes – configurações grupais.....	538
<b>Quadro 8.1.</b> Tipologia dos grupos de brincadeira (4.º estrato geracional) .....	587
<b>Quadro 8.2.</b> Tipologia dos grupos de brincadeira (3.º estrato geracional) .....	588
<b>Quadro 8.3.</b> Tipologia dos grupos de brincadeira (2.º estrato geracional) .....	589
<b>Quadro 8.4.</b> Tipologia dos grupos de brincadeira (1.º estrato geracional) .....	590
<b>Quadro 8.5.</b> Aprendizagem das brincadeiras (4.º estrato geracional) .....	594
<b>Quadro 8.6.</b> Aprendizagem das brincadeiras (3.º estrato geracional) .....	595
<b>Quadro 8.7.</b> Aprendizagem das brincadeiras (2.º estrato geracional) .....	598
<b>Quadro 8.8.</b> Aprendizagem das brincadeiras (1.º estrato geracional) .....	600
<b>Quadro 8.9.</b> Grupos de brincadeira.....	612

<b>Quadro 8.10.</b> Estrutura das famílias, por número de filhos.....	614
<b>Quadro 8.11.</b> Cadeia transmissiva da brincadeira: cadeia transmissiva dominante.....	616
<b>Quadro 9.1.</b> Paleta de brincos do quotidiano lúdico (4.º estrato geracional) .....	626
<b>Quadro 9.2.</b> Colectânea classificada de jogos e brincadeiras brincados (4.º estrato geracional) .....	628
<b>Quadro 9.3.</b> Paleta de brincos do quotidiano lúdico (3.º estrato geracional) .....	630
<b>Quadro 9.4.</b> Colectânea classificada de jogos e brincadeiras brincados (3.º estrato geracional) .....	634
<b>Quadro 9.5.</b> Paleta de brincos do quotidiano lúdico (2.º estrato geracional) .....	637
<b>Quadro 9.6.</b> Colectânea classificada de jogos e brincadeiras brincados (2.º estrato geracional) .....	641
<b>Quadro 9.7.</b> Paleta de brincos do quotidiano lúdico (1.ª estrato geracional) .....	643
<b>Quadro 9.8.</b> Colectânea classificada de jogos e brincadeiras brincados (1.º estrato geracional).....	645
<b>Quadro 9.9.</b> Brinquedo e brincadeira: tradição e imaginação.....	649
<b>Quadro 9.10.</b> Brinquedo e brincadeira: tradição, imaginação e era digital.....	650
<b>Quadro 9.11.</b> Alguns aspectos do lúdico que desapareceram e outros ainda permanentes no quotidiano das crianças.....	653
<b>Quadro 9.12.</b> Tipologia dos jogos brincados pelos quatro estratos geracionais.....	657

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 3.1.</b> O indivíduo no contexto social.....	181
<b>Figura 3.2.</b> Roda da brincadeira.....	243
<b>Figura 4.1.</b> Semilazer: um lazer parcial.....	286
<b>Figura 4.2.</b> Organograma do tempo.....	288
<b>Figura 4.3.</b> Os tempos do tempo das crianças.....	298
<b>Figura 4.4.</b> Distribuição da população portuguesa no dealbar do terceiro milénio.....	321
<b>Figura 5.1.</b> Núcleo central da quinta e espigueiro-locomotiva.....	380
<b>Figura 5.2.</b> O Nero, amigo fidelíssimo de todas as horas.....	383
<b>Figura 5.3.</b> A eira, local por excelência de brincadeiras.....	391
<b>Figura 5.4.</b> Escola do lugar do Monte e logradouro.....	417
<b>Figura 5.5.</b> Logradouro coberto da escola e professora vigilante.....	420
<b>Figura 5.6.</b> O Souto, local de brincadeira.....	424
<b>Figura 5.7.</b> A velha escola primária fechou portas .....	457
<b>Figura 5.8.</b> No Souto já não brincam crianças.....	458
<b>Figura 5.9.</b> Estradas, alcatrão e prédios tomaram os largos das brincadeiras.....	458
<b>Figura 5.10.</b> Enquadramento geográfico das famílias citadinas.....	470
<b>Figura 5.11.</b> Enquadramento geográfico das famílias oriundas do concelho de Vila Verde.....	471
<b>Figura 5.12.</b> Contextualização distrital dos concelhos de Braga e Vila Verde.....	472
<b>Figura 5.13.</b> Família Araújo – quadro genealógico dos quatro estratos geracionais estudados.....	479
<b>Figura 5.14.</b> Família Cerqueira – quadro genealógico dos quatro estratos geracionais estudados .....	480
<b>Figura 5.15.</b> Família Cunha – quadro genealógico dos quatro estratos geracionais estudados.....	481
<b>Figura 5.16.</b> Família Clara – quadro genealógico dos quatro estratos geracionais estudados.....	482
<b>Figura 5.17.</b> Família Ferreira – quadro genealógico dos quatro estratos geracionais estudados.....	482
<b>Figura 5.18.</b> Família Gonçalves – quadro genealógico dos quatro estratos	

geracionais estudados.....	483
<b>Figura 5.19.</b> Família Massa – quadro genealógico dos quatro estratos geracionais estudados.....	484
<b>Figura 5.20.</b> Família Oliveira – quadro genealógico dos quatro estratos geracionais estudados.....	485
<b>Figura 5.21.</b> Família Pimenta – quadro genealógico dos quatro estratos geracionais estudados.....	486
<b>Figura 5.22.</b> Família Rodrigues – quadro genealógico dos quatro estratos geracionais estudados .....	487
<b>Figura 5.23.</b> Matriz analítica das entrevistas colectivas.....	503
<b>Figura 5.24.</b> Análise das entrevistas colectivas – Perfis da categorização e subcategorização.....	505
<b>Figura 6.1.</b> A escola primária masculina de Vila Verde (Conde Ferreira) .....	512
<b>Figura 6.2.</b> Crianças a brincar em Braga, na Avenida da Liberdade nos anos sessenta .....	513
<b>Figura 6.3.</b> Braga – Avenida Central com crianças no início do século passado....	514
<b>Figura 6.4.</b> Largo do Cruzeiro (Vila Verde) palco de brincadeiras dos quatro estratos geracionais do estudo (Família Araújo – F1).....	516
<b>Figura 6.5.</b> Rio Este (Braga) e crianças a brincar (meados século XX) .....	517
<b>Figura 6.6.</b> Largo S. João de Souto (Braga – início século XX) feito recreio escolar.....	518
<b>Figura 6.7.</b> Expansão urbanística (Pelames-Braga) .....	519
<b>Figura 6.8.</b> Avenida da Liberdade (Braga) – perspectiva actual (2010) sem crianças à vista.....	521
<b>Figura 6.9.</b> Crianças a brincar informalmente em grupo.....	540
<b>Figura 6.10.</b> Crianças de Barbudo a brincar no intervalo de transição da catequese para as actividades escutistas.....	545
<b>Figura 6.11.</b> Crianças a brincar no intervalo da catequese de Dossãos.....	546
<b>Figura 6.12.</b> Crianças a brincar num caminho de Dossãos.....	547
<b>Figura 6.13.</b> Crianças da catequese (Vila Verde) a brincar junto à EN 101.....	549
<b>Figura 6.14.</b> Corrupio de adultos e crianças no fim da catequese (Vila Verde).....	550
<b>Figura 6.15.</b> Crianças e monitores escutistas de Vila Verde brincando.....	551
<b>Figura 6.16.</b> Crianças trabalhando no meio dos adultos – década de sessenta do	

século passado.....	554
<b>Figura 6.17.</b> Crianças aprendizes de alfaiate – primeiro quartel do século XX.....	555
<b>Figura 7.1.</b> Marcos temporais influentes no mundo lúdico das crianças.....	566
<b>Figura 8.1.</b> Espaços lúdicos dos Massa (F7) .....	602
<b>Figura 8.2.</b> Mobilidade do Sr. António, dos Ferreira (F5) do 3.º estrato geracional.....	603
<b>Figura 8.3.</b> Mobilidade dos dois estratos geracionais mais velhos dos Cerqueira (F2) .....	604
<b>Figura 8.4.</b> Mobilidade dos Cerqueira (F2) do 2.º estrato geracional.....	605
<b>Figura 8.5.</b> Mobilidade do Bruno, da metade mais velha dos Ferreira (F5) do 1.º estrato geracional.....	607
<b>Figura 8.6.</b> Mobilidade dos Abreu (F1) .....	608
<b>Figura 8.7.</b> Largo Barão de S. Martinho (Braga) – velha guarita de guarda-barreiras.....	610
<b>Figura 8.8.</b> Grupo familiar meeiro entre adultos e crianças e jovens.....	613
<b>Figura 8.9.</b> Um exemplo de transmissão da brincadeira por observação.....	617
<b>Figura 8.10.</b> Autonomia de mobilidade dos Clara (F4) .....	621
<b>Figura 10.1.</b> O voo histórico da brincadeira.....	674



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 2.1.</b> Taxa de risco de pobreza na EU, total da população e crianças, 2005.....	114
<b>Gráfico 2.2.</b> Crianças a viver em agregados onde nenhum dos elementos trabalha, 2001-2006.....	115
<b>Gráfico 4.1.</b> Orçamento temporal diário das crianças (6-14 anos) .....	300
<b>Gráfico 4.2.</b> Usos do tempo das crianças.....	302
<b>Gráfico 4.3.</b> Distribuição diária do tempo no dealbar do milénio (crianças entre os 6 e os 14 anos).....	303
<b>Gráfico 4.4.</b> Distribuição diária do tempo após a implementação da chamada “escola a tempo inteiro” (crianças do 1.º ciclo) .....	304
<b>Gráfico 5.1.</b> Observatório longitudinal das fratrias do universo das famílias.....	488
<b>Gráfico 6.1.</b> Crianças que frequentavam a catequese.....	543
<b>Gráfico 6.2.</b> Público-alvo dos escuteiros observado.....	544

## INTRODUÇÃO

### **Ao tema: razão e motivações**

Brincar está umbilicalmente ligado ao ser humano desde que existe sobre a terra e de forma manifesta logo ao raiar da vida de cada indivíduo, muita dela por aí começando então a trilhar os caminhos da integração social. Talvez essa presença do lúdico, particularmente nos quotidianos das crianças, se constitua como a razão principal para explicar a fragilidade com que o seu merecimento é escalonado no concerto das actividades que aí marcam presença, com o lugar da brincadeira, conseqüentemente, cada vez mais postergado para as franjas de uma agenda ocupacional onde tudo o que ao de formatado nela possa respeitar se quer meter até que mais nada por vezes depois caiba, sobretudo quando de espaço-tempo para brincar se trata. Todavia, não é imaginável sequer a vida de uma criança que não possa brincar, se é que na existência de vida nessas condições se possa falar tão pouco.

Esta realidade do brincar vale pelo que lhe está inerentemente associado e não por uma qualquer função provinda de receitas servidas por outrem com um dado propósito. Como escreveu Epstein (1996: 8), “l’enfant ne joue pas pour apprendre, il apprend parce qu’il joue”<sup>1</sup>, o que vale por afirmar o valor educativo de todas as brincadeiras e, particularmente, das que emanam da criança de uma forma livre e espontânea e, nessa conformidade, não lhe sejam impostas por uma norma exterior à sua própria vontade e, não raras vezes, até com ela conflituante.

Brincar é pois condição de e para a vida da criança e do adulto que dela advirá um dia, valendo tanto pelo fim em que se substantiva como pelos princípios em que se funda.

Chegar à complexa realidade que tão, aparentemente, simples acepção parece configurar, manifesta-se como um novo trajecto de vida que, depois de mais de metade dela vivida por entre uma realidade profissional de quase três décadas e meia dedicada à função docente na escola pública e aqui quase sempre na gestão e administração da escola básica, e um encontro paralelo no seu último terço com a Sociologia da Infância, nos fizeram observadores atentos de um lado da infância cada vez mais negligenciado

---

<sup>1</sup> A criança não brinca para aprender, aprende porque brinca (tradução nossa).



pela organização societal, hoje espelho do crescente descuido com que as políticas públicas (não) têm olhado esta vertente importantíssima do processo socializador, até ao microcosmo familiar onde muito de uma agenda lúdica das crianças se poderia aí sustentar como consequência de uma necessidade que nenhuma instituição formal pode em boa verdade cumprir. Deambulando entre o descuido e a impotência sociais para acudir à crescente dimensão que a problemática em apreço tem conhecido, só tem restado às crianças cumprir, sem mais, os ditames que dessa saga institucionalizadora provêm, o que lhes tem irremediavelmente capturado o essencial da agenda com que governam diariamente as suas vidas.

De facto, o último quartel do pretérito milénio fez-se tempo de uma preocupação crescente com o tempo que as crianças não passavam na escola e sobejava ainda depois de cumpridas as tarefas domésticas e o aprovisionamento das suas necessidades. Era muita hora ‘gasta’ diariamente para brincar e talvez por aí se pudesse ‘fazer qualquer coisa com mais utilidade para as crianças’ e, ao mesmo tempo, arrecadá-las.

Impelidas por uma preocupação formativa crescente e pela necessidade de guarda que as famílias não podiam prover, nem a escola, tal como estava organizada, assegurar completamente (aberta metade do dia durante metade do ano começava a servir pouco quem tanto dela começava a reclamar), foi de forma rápida que à volta das crianças se ergueram mil e outras actividades formais complementares daquela e suas subsidiárias na forma como procuravam desempenhar o papel que socialmente lhes era confiado. Nós próprios entendemos por essa altura, de uma forma que a realidade pouco depois tornou premonitória, que havia entre a escola e a casa bons contextos que poderiam ser usados como pretextos para a emergência de novos espaços educativos, senão na escola, pelo menos debaixo da sua orientação, que se constituíssem como uma mais-valia no processo de socialização das crianças (Silva, 2003). Não esquecemos então, todavia, de frisar o quão importante era abrir nas agendas das crianças espaços entregues à sua própria governação, matéria deveras candente que mantém por agora uma actualidade redobrada perante a forma desleixada com que tem sido (des)considerada.

O andar da primeira década do novo milénio com a complexificação da vida nas cidades onde se abriga a esmagadora maioria da população e o recrudescer dos cada vez mais periclitantes níveis de segurança de bens e, sobretudo, de pessoas, foi potenciando

o aparecimento de pressões e movimentos populares crescentes na reivindicação de uma escola que conjugasse numa só organização quotidiana a sua velha função com outras valências até então dispersas pelos ATL's, movimentos associativos, culturais, recreativos e desportivos e a custódia enquanto os adultos não pudessem cuidar da guarda das crianças.

Num ápice, aquilo que ao olhar dos adultos começou por constituir um uso despiciendo que as crianças faziam do tempo não escolar – que, na verdade, constituía para muitas delas também um imenso campo de acção lúdica vivida no grupo de pares – transformou-se num corupio interinstitucional inicialmente com epicentro na instituição escolar pública e no decurso deste segundo lustro do século XXI em mais escola, agora verdadeiro espaço de vida das crianças, para muitas delas desde o alvor do dia até que o sol se ponha.

Assistimos a tudo isto emprestando o contributo que o dever de função nos impunha para que tão 'importante desígnio' se consumasse plenamente, persuadidos de que não estaria por aqui consubstanciado caminho de que as crianças não pudessem aproveitar para crescer mais amparadas e, concomitantemente, mais fortes para enfrentar um mundo que iriam encontrar com exigências bem mais acentuadas que as suas predecessoras o tiveram que fazer alguma vez.

Entretanto, por esta altura, o encontro demorado que fomos travando com a Sociologia da Infância desocultou-nos novas realidades em torno da infância e das crianças, da particularidade imanente às especificidades que aí se consubstanciam, onde geram culturas singulares, que por isso mesmo valem por si sós e é como tal que devem ser estudadas, para que se conheçam de tal modo bem que nada de errado se possa com as crianças fazer por ignorância de um mundo que tem tanto de peculiar quanto as culturas infantis o são no demais contexto societal em que se inserem, mas onde nas suas particulares vivências constituem uma sociedade que lhe é marginal, que não indiferente ou hostil, mas apenas em relação a ela desigual quando opera *de per si*. Como bem releva James, “a infância é simultaneamente o espaço cultural no qual as crianças aprendem, não somente aquilo que são, mas também o que não são e o que serão” (1993: 29).

E nada mais intenso na expressão das culturas da infância do que a cultura lúdica vivida, como mostrou Delalande (2001), no interior do grupo de uma forma muito

própria e entre as crianças aprendida e trespassada de geração em geração através de um *corpus* de saberes e saberes fazer verdadeiramente popularizados, consubstanciador de um folclore infantil que nenhum outro percurso relevante conheceu para chegar até hoje, quiçá já não com a pujança que há duas décadas atrás detinha, mas, porém, suficientemente vivo ainda para que se lhe note a riqueza que o enforma.

Não era possível ficar indiferente ao que de seminal esta nova realidade até nós trazia e ao questionamento que a partir dela ficou suscitado sobre o paradigma em que se estava a assentar a vida quotidiana das crianças, centrada então na formatação unívoca em que se julgava poder sustentar a sua presença num espaço onde a informalidade de que a sua vida também necessita para fluir, sobretudo nas inter-relações grupais livres e espontâneas, estava de tal forma capturada que já pouco faltava para o seu completo aniquilamento.

Por esta altura começou a pairar no nosso espectro profissional um grande sentimento de impotência para inverter a torrente que arrastava as crianças por caminhos que sabíamos estarem errados na dimensão formal em que se estruturava o essencial da sua vida de todos os dias. A filosofia que presidiu à formatação da chamada ‘escola a tempo inteiro’ sepultou a expectativa com que por aí chegamos a vislumbrar a possibilidade de se abrirem corredores de passagem de actividades desestruturadas das crianças para seu uso discricionário, onde, naturalmente, a brincadeira iria por vontade de todas elas ocupar lugar primordial. Na verdade, a escola não estava a cumprir uma obrigação que por dever de função não podia desconhecer, mas, sim, defender e valorizar.

Definitivamente, o caminho oficial não contemplava a vertente lúdica vivida apenas em contexto infantil e era por outro lado que haveríamos de cumprir um novo desígnio que a um tempo funcionasse como catarse pelo que dentro dos pequenos poderes com que lidamos não soubemos em seu prole fazer (poderes, contudo, residuais para o sufocante centralismo com que as coisas eram impostas desde cima) e ainda como porta de entrada num novo trajecto de vida agora centralizado no universo dos jogos, brinquedos e brincadeiras das crianças, adentrando-nos nele pelo conhecimento dos meandros em que a sua história recente se construiu.

Fazemo-lo inquietados com o estado a que o problema chegou e pela encruzilhada concomitante em que se encontra metido e, porque não dizê-lo, encalhado, mas,

contudo, alentados pela justeza de uma causa de que guardamos na nostalgia de um tempo irreversível a jubilosa recordação que ficou dos imperdíveis momentos que a brincadeira vivida com outras crianças nos propiciou, sentimento que certamente é igual ao de todos quantos no seu tempo os puderam experienciar também e de que nenhuma criança deve, por eles e por ela, ser alguma vez privada.

### **Ao estudo**

O estudo que agora se dá a conhecer não foi portanto ocasional, procura antes corresponder aos interesses que hoje nos movem a partir da nova perspectiva com que olhamos a componente lúdica que, historicamente, está subjacente à vida das crianças e nela se configura como elemento estruturante de importância seminal para a consecução de um trajecto de preparação para a vida adulta sem componentes que fiquem por resolver e, conseqüentemente, por isso mesmo a inquinar o que dele se pretende a seu tempo.

Conjugados os nossos interesses, garantida a acessibilidade e manuseamento das fontes e desenhado e apreendido o quadro metodológico que conduzirá a investigação, afinal, como assevera Eco (1997: 33), as quatro regras basilares que compete cumprir para deitar mãos a uma empreitada destas, pudemos partir à procura dos trajectos seguidos pelos jogos, brinquedos e brincadeiras, que se misturam nesta trilogia em que se consubstancia o essencial da vida lúdica das crianças na pluralidade das dimensões que pautam as manifestações nesse contexto desenvolvidas.

Nas brincadeiras e em toda a envolvência que lhes é tão característica esteve sempre presente, e pela óptica das crianças reflectido, o mundo que as circundava, com as vivências e conquistas que caracterizam a evolução de um processo civilizacional, que, como venceu Elias (1939/2006), não teve um grau zero de iniciação, pois sempre existiu e é interminável, reinterpretadas e representadas historicamente nas suas imaginativas formas de o reproduzir. Teatralizaram-no em cenários naturais com adereços daí particularmente convocados para a especificidade de cada acção lúdica ou, na sua ausência, laboriosamente para o efeito ajeitados, sobretudo quando, até há algumas décadas atrás, não puderam contar com apetrechos que até si chegavam já aprontados por outros meios, realidade vivida quando o mundo dos brinquedos industriais, mais ou menos, inundou, todavia, o quotidiano de todas as crianças.

Foi no encaço desta história corrida entre as crianças que fomos na expectativa de perceber os labirintos por onde se construiu e culturalmente foi consolidando como uma vertente crucial na construção das suas vidas, procurando conhecer-lhe as componentes em que se sustentou para dar consistência à plataforma que transportou as brincadeiras ao longo do tempo, com o enorme cortejo de saberes e artes de fazer em que se (de)compõe, andando de mão em mão e de boca em boca dentro do grupo geracional pelos séculos afora e, em muitos casos, por milénios até, arrastados por uma tradição infantil que ainda vai pairando em algumas das suas dimensões pelo espectro lúdico em que hoje as brincadeiras das crianças se sustentam.

Para tanto, nada melhor do que fazê-lo a partir da voz dos actores que vivenciaram as experiências lúdicas da infância e se dispuseram a contá-las em toda a dimensão que as suas memórias individuais e, através delas, colectiva, ainda guardam, dando corpo a um estudo qualitativo que completamos com outras imagens resgatadas dos arquivos públicos e privados onde se encontravam guardadas, muitas delas ainda em velhos daguerreótipos, de outras, já digitais, ilustrativas da realidade presente e umas quantas mais a partir de olhares que pudemos ainda direccionar para algumas vertentes com que hoje se confronta a vida recreativa das crianças, feitas no decurso de observações realizadas nos interstícios da frequência de instituições que cuidam durante o acolhimento que lhes dão de vertentes específicas do seu processo socializador.

Os trajectos intergeracionais dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, que neste estudo se desenharão ao longo de quase um século de praxis entre as crianças, têm, à partida, uma dupla pretensão: ser testemunho vivo de uma história em toda a sua dimensão, com as grandezas e as debilidades que lhe possam subjazer, e a partir daí, consequentemente, permitir colher dela os ensinamentos que contribuam para, tidos os parâmetros que lhe foram marcando o trajecto, se lhe continuar a guiar o rumo no mundo permanentemente renovado com que elas se terão sempre de haver em todas as circunstâncias com que as suas vidas venham a ser confrontadas.

Sobretudo agora em que sobre ancestrais formas de brincar se abatem tempos crepusculares e, talvez por isso, nunca as razões da razão da sua existência tenham sido tão pertinentes para a afirmação do seu merecimento num contexto de globalização carecido de calibrações que nivelem o campo que hoje tudo tende a arrumar para um mesmo lado onde o que lhe é alheio parece caber cada vez menos.

## **Itinerário da tese**

Nos quatro capítulos dos cinco que enformam a primeira das duas partes em que esta tese se divide fica consignado o seu enquadramento teórico a partir donde procuramos dar conta dos eixos em que, pelo olhar de correntes sociológicas diversas, que se opõem nas conceptualizações que desenvolvem ou convergem na proposição de constructos de síntese entre esses campos extremados, teoricamente se sustenta o processo de construção social do indivíduo com o selo da cultura em que ocorre e do espaço e do tempo que para tal a sociedade lhe tem historicamente consignado, deixando para o último deles a sustentação metodológica do trabalho empírico a desenvolver.

Quisemos que a sequência da abordagem ao estado da arte se fizesse sempre numa dupla perspectiva, por forma a que os domínios por onde andou a discussão teórica para aqui alocada consubstanciasse conhecimentos significativos que à sua volta estão globalmente construídos e, paralelamente, desse conta do trabalho científico que já vai sendo desenvolvido a partir da infância e das crianças.

Afinal, é de um estudo especificamente centrado na Sociologia da Infância que estamos a tratar, área do conhecimento das muitas que os estudos da infância comportam, mas que, naturalmente, não é alheia aos contributos que, desde os trabalhos que hoje mantêm bem viva a sociologia clássica e mais tarde alimentaram os que lhes foram sucedâneos no desenvolvimento de novas teorias, permaneceram como seus referenciais incontornáveis, sobretudo os que, malgrado nunca haverem sido desenvolvidos a partir de estudos elaborados directamente com as crianças, não deixaram, porém, de as ter presentes nos *corpi* teóricos que desenvolveram.

Nesta vontade de afirmar a Sociologia da Infância como ciência social e campo de aplicação da Sociologia, onde floresce e vai frutificando o estudo implicado dos mundos sociais e culturais da infância, não deve abandonar-se, como sustenta Sarmento (2008: 82), a sua afirmação como espaço teórico de diálogo interdisciplinar com todas as ciências que tomam o conhecimento das crianças como seu objecto científico.

Também nos conformamos com isso convocando para o campo da discussão teórica as achegas de autores provenientes de outras áreas disciplinares, colhendo deles contribuições que se integram, como salienta Pombo (2004: 161; 2005: 13), numa

desejada e desejável comunhão global dos conhecimentos e, nesse sentido, se assumem como momentos de liberdade da disciplina, na expectativa de que, desse modo, melhor se possa saborear o saber.

Assim, no primeiro capítulo olhamos o indivíduo no contexto social onde há muito tempo se sustentou a evolução civilizacional com que chegou aos dias de hoje e por aí historicamente nos detemos com particular detalhe nos meandros por onde se tem alimentado uma acesa controvérsia que tem dividido os que de um lado consideram o processo de integração social do indivíduo como uma questão direccionada hierarquicamente de cima (sociedade) para baixo (indivíduo), sem mais, e os que contraditam esta postura afirmando a capacidade que a cada ser humano deve ser reconhecida de poder, por ser capaz, exercer um controlo activo sobre a sua vida e, como tal, constituir-se como agente empenhado em tudo quanto a ela possa respeitar. Subsidiárias de velhas e entre si sobrepujantes concepções de sociedade e indivíduo, a macrossociologia e a micro análise das relações sociais foram objecto de novas teorizações despidas de conceptualizações excludentes.

O segundo capítulo aparece, por isso mesmo, como afirmador de uma infância que tem quase tanto de velha categoria quanto de dominação social, suportando-se para tanto na teoria que os estudos desenvolvidos dentro da nova Sociologia da Infância têm consolidado como verdadeiramente fundacional de um grupo geracional distinto dos demais, constituído por um corpo de actores sociais, distinguíveis um e outros da estrutura social onde constituem uma categoria particular, que vale *de per si*, capaz de, pelo papel activo que aí representam como sujeitos participativos de práticas de produção e reprodução, se assumirem como co-construtores da sociedade onde se integram.

Todo o processo de socialização se funda na transmissão de forma continuada às sucessivas gerações de crianças da herança cultural que das que lhes antecedem foi ficando, depois de em cada uma delas haver conhecido ajustes ditados pelas transformações que inevitavelmente vai sofrendo a cada momento.

O particular enfoque do domínio dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras considera a importância seminal de que se reveste a sua presença no decurso da fase de crescimento das crianças, de que se constituem, indubitavelmente, elemento de primordial importância.

No capítulo terceiro, ficam os traços envolventes dos distintos patamares em que a cultura de uma forma geral se afirma, consolida e trespassa, guardada por uma memória social por onde correm as tradições em que muita dela se sedimenta, com o jogo e a cultura lúdica a marcar aí presença marcante. Todavia, não o deixamos de acentuar, é sobretudo na infância que essa cultura lúdica adquire expressão maior enquanto presença dominante e de verdadeira afirmação das culturas da infância, por força de uma tradição e memória infantis socialmente incumbidas de assegurar a continuidade do folclore que anima e colura as prazerosas brincadeiras das crianças, entre elas arditamente passadas ao longo dos anos, nos tempos e nos lugares que com tal proveito puderam livremente usar.

Pela importância que, conseqüentemente, o tempo e o espaço adquirem no quotidiano dos indivíduos, fica no quarto capítulo o necessário enquadramento teórico das suas presenças. Desenha-se a repartição que a jornada foi conhecendo, com a centralidade temporal de umas componentes a marcar aí de forma desigual a presença de outras, contribuindo para a subvalorização de tempos fundamentais para o necessário equilíbrio dos quotidianos muito preenchidos que hoje assoberbam as pessoas, com particular evidência para o lazer, numa tendência de captura do tempo livre por tarefas tidas socialmente por essenciais em detrimento dos tempos dedicados a actividades recreativas agendadas pela livre iniciativa dos agentes seus promotores e usufruidores. Configura-se por aqui uma problemática que atinge proporções quicá mais dramáticas quando transposta para o domínio da infância e, concomitantemente, aplicada ao dia a dia das crianças. Outrossim, nos detemos aqui no transcurso que dá conta do apagamento progressivo dos espaços públicos de uso individual e colectivo, ponto de encontro quase obrigatório dos passantes, hoje perdidos, porque não praticados, por entre um tempo de ocupações outras entremeadas por perigos sociais que lhes tomaram de assalto o bulício de ontem, arrastando à sua frente e em primeira instância, como sempre acontece quando algo se perde, as crianças, cada vez mais inseridas em casa e nas instituições, e, não raras vezes, por aí apegadas à ilusão securitária do *site* que ajudou a substituir o sítio onde tudo entre elas até há bem pouco tempo atrás acontecia, com acentuada prevalência para a brincadeira que lhes animava os convívios de rua.

O quinto capítulo, descreve a metodologia da investigação, referindo o paradigma em que se sustenta, a natureza dos estudos qualitativos que a suportam e os métodos de recolha, análise e convalidação de dados, a afirmação das práticas de jogos, brinquedos



e brincadeiras como objecto de estudo e a consequente enunciação do problema como rampa de lançamento para partirmos no seu encalço, a que acrescentamos a caracterização dos contextos ambiental e social em que se desenrolou o trabalho de campo e as linhas com que sustentamos o relato da investigação. Convocados os merecimentos dos estudos biográficos e tida neles a oportunidade da evocação autobiográfica, fica, de permeio, num breve excurso, o autotestemunho do tempo em que, brincantes, pudemos construir uma história da infância igual a tantas outras onde o lúdico pontua de sobremaneira, e que, agora relembhada, se constituirá, assim o cremos, como uma baliza que sinalizará o trabalho de pesquisa pelos caminhos por onde se construiu a história que a partir dele queremos contar.

A segunda parte da tese fica por inteiro para a apresentação do trabalho empírico nos primeiros quatro dos cinco capítulos em que se estrutura, sendo o último para dar a conhecer os resultados a que o estudo conduziu. A apresentação dos resultados apurados é no fim de cada um dos capítulos em que a organizamos objecto de uma análise sustentada na teoria.

Sistematizando, fica por conta do sexto capítulo uma incursão aos contextos do jogo e da brincadeira para neles perscrutarmos os mundos espaço-sociais em que as crianças brinca(ra)m, com a liberdade e/ou os constrangimentos com que o puderam/podem fazer na informalidade das organizações por si apropriadas em que se congrega(va)m para o efeito, quantas delas constituídas marginalmente à vida muito formalizada em que os seus quotidianos eram/são organizados pelos adultos.

O capítulo seguinte dá conta de evocações avulsas que se foram evidenciando ao longo das narrativas registadas e que se puderam agrupar em dois blocos diferenciados nas enunciações em que se sustentam, mas, contudo, confluentes numa mesma direcção a que sempre conduz o resultado das acções que lhes subjazem: num dos agrupamentos fica o registo de marcos temporais na vida societária ligados a eventos e inventos que historicamente vão ocorrendo, agregando-se noutro algumas estórias esparsas que falam de uma infância feita de contrastes, astúcias e artes de saber e saber fazer únicas. Em ambos estão impressas as marcas indeléveis da brincadeira, quer se trate da encenação lúdica de um passo mais apelativo de um filme de cowboys passado na televisão, da resistência à ordem adulta numa arrojada brincadeira desafiadora do místico e do oculto

ou transfugindo das barreiras que lhes tapavam o acesso à vida de crianças que cada uma queria viver em conformidade.

No oitavo capítulo sinalizamos e escalpelizamos as três dimensões em que se tem sustentado a roda da brincadeira no seu percurso temporal: os contextos onde se foram processando as interacções lúdicas, particularmente nos domínios em que se organizavam os grupos de brincantes, a forma como se desenvolveram os processos históricos de aprendizagem dos jogos e das brincadeiras e as dimensões efectivamente atingidas pela autonomia da mobilidade de que as crianças puderam usufruir para lhes dar expressão efectiva nos lugares e com os grupos por onde passava tudo o que com elas se correlacionava.

É com os brinquedos e as brincadeiras que se ocupa o penúltimo dos capítulos desta parte e de todo o trabalho. Saídos dos mais rudimentares objectos encontrados na natureza ou a partir dela ajeitados, passando pelos artefactos ardilosamente construídos pelas crianças, até à prevalência por muito tempo ainda ténue do brinquedo tradicional, a que se lhe seguiu ainda não há muito uma incontável e generalizada presença entre as crianças do brinquedo industrial, foi também com todos eles que as crianças coloriram o seu mundo lúdico feito da miríade de brincadeiras que constituem o reportório por onde se espalha todo o vasto folclore infantil. Na leitura desta conhecida realidade procuramos encaixar a revolução electrónica que se abateu sobre a vida lúdica das crianças e conhecer o lugar que neste contexto hoje ocupa, contrastando-a com a tradição ainda subsistente nesse espectro, mas dele cada vez mais fugidia, ameaçada por essa nova realidade de dimensão global que lhe parece querer tomar o lugar.

Por fim, perpassamos de uma forma sintética todo o texto, olhando mais uma vez as linhas de força onde se ancora o trabalho que a partir daqui se projecta, procurando colher as impressões com que à chegada se configura o que dele nos propusemos obter e que mais persistentemente se impuseram à observação que o investigador logrou realizar e que nessa conformidade se registam e avançam como tese, ou seja, afirmações provisórias decorrentes de um processo de construção de conhecimento de que se procura o necessário merecimento, que as constitua, também, como portas abertas a novas interrogações.

Na organização do texto que se segue procuramos respeitar algumas regras que importa agora dar a conhecer. Assim, as citações directas plasmadas no corpo do texto

estão cingidas ao mínimo indispensável e muito particularmente centradas nas que pelo seu carácter definidor o justificam e sempre que possível através de frases curtas de suporte ao pensamento que se pretende apresentar<sup>2</sup>. Apesar disso, em diversas notas de rodapé ficam também transcritas citações mais extensas, que pelo seu conteúdo se afirmam como elementos de complementaridade ou de contraponto em relação ao que no corpo do texto se relata e o que os vários autores aí trazidos à colação escreveram a tal propósito.

As notas de rodapé, os quadros, os gráficos e as figuras foram numeradas de forma autónoma e estanque entre os capítulos, com a aposição no final de cada um destes três últimos da competente referência às suas fontes originárias, constituindo os que a não contêm instrumentos de análise textual teórica e/ou empírica por nós elaborados, nestes se incluindo também fotografias e as infografias compostas a partir de extractos de imagens de satélite retiradas do serviço público gratuito disponibilizado pelo Google Earth. O uso de siglas e abreviaturas é feito de forma subsequente à sua concomitante transcrição por inteiro no momento em que são referidas pela primeira vez, aferindo-se deste modo a sua posterior utilização. Postas e arrumadas assim as coisas, estará cada capítulo em condições de permitir a sua leitura de uma forma independente em relação aos demais, conseqüente, aliás, com a redacção que os procura enformar como unidades estruturalmente aptas a serem lidas quer de forma autónoma nas conceptualizações e problemáticas que em cada uma delas se enunciam, quer, também, em articulação entre todas, necessária, aliás, a uma interpretação global do estudo.

Chegado ao seu fim, haverá qualquer trabalho de cumprir o objectivo que norteou a ilusão com que o seu autor se lançou à tarefa de o erguer. A presente dissertação não foge a essa regra e procurará nela consagrar respostas para inquietações emergentes do trabalho desenvolvido ou o merecido acolhimento que a realidade encontrada possa em contraponto com aquelas também suscitar.

Se ao dobrar da tarefa pudermos sentir que venceu a perenidade do móbil que lhe subjaz teremos cumprido no essencial os propósitos que nos moveram e a brincadeira

---

<sup>2</sup> As citações em língua estrangeira, feitas sempre e quando não encontramos a obra vertida para o português, estão todas traduzidas sob nossa responsabilidade directa. As referências, como é de norma, têm apostas as datas das edições de onde foram extraídas, com uma particular excepção para os clássicos em que optamos por consignar em simultâneo as datas da primeira publicação e da edição consultada.

das crianças que bem no fim da linha o enforma, adquirido novas achegas para ser tida como algo de muito sério na e para a vida de todas elas, no presente e no que há-de naturalmente porvir.

É complexo generalizar a ideia de que, como bem refere Olivier (1976: 24), as crianças precisam para viver tanto de brincar como do ar que respiram, pelo menos a crer na negligente consideração com que nesse domínio deparemos sempre que nos confrontamos com as suas realidades quotidianas. Quiçá, mais difícil ainda é fazer vingar a certeza de que uma criança só verdadeiramente brinca quando se envolve de sua livre e espontânea vontade em actividades que, por isso mesmo, não é obrigada a fazer, coisa que, para desgosto de Mark Twain (1876/2000: 24), não entrava no entendimento de Tom Sawyer, que não nas práticas lúdicas que lhe consumiam muito dos seus dias e que ele empiricamente sabia estarem nos antípodas do trabalho que bem conhecia como sendo tudo o que ele era obrigado a fazer.

Talvez na simplicidade desta acepção possa estar a chave mestra que mantenha em aberto o segredo que desde sempre guardou as brincadeiras das crianças, velando com a função que por natureza lhe cabe para que nenhuma das portas por onde sempre entrou nas suas vidas nunca se feche algum dia.

Basta-nos que deste trabalho saia um contributo para que assim seja.



# **I PARTE**

## **O ESTADO DA ARTE**

### **CAPITULO I**

#### **INDIVÍDUO, SOCIEDADE E SOCIALIZAÇÃO**

##### **Secção I**

##### **O indivíduo e a sociedade**

##### **1. Introdução**

Há noventa mil anos atrás terá partido da África Subsariana, algures numa zona tropical, entretanto sepultada nas profundezas do Índico, uma pequena fracção da população de humanos, muito semelhantes ao que hoje somos, e que, por esse tempo, povoava aquelas paragens em número que caberia entre os 10 000 e os 100 000 indivíduos (Cavalli-Sforza, 1995), indiciador, pela sua pequenez, de que seria uma espécie em perigo de extinção, encetando, então, uma longa expedição que a levaria com o tempo a povoar o mundo inteiro e à concomitante disseminação por toda a terra da grande diáspora humana (Gutiérrez, 2006), hoje formada por mais de seis mil milhões e meio de indivíduos unidos por laços de consanguinidade<sup>1</sup> e filhos de uma Eva africana (id.).

A jornada do homem constituiu, afirmemo-lo neste tempo em que as distâncias são comodamente vencidas num ápice, uma verdadeira odisseia da espécie humana<sup>2</sup>, que hoje extravasa os limites do planeta onde foi capaz de perseguir e consumir o antes inimaginável, desafiando os limites do saber num confronto titânico com o meio em que

---

<sup>1</sup> O fio condutor foi encontrado através da comparação do ADN de distintas populações actuais espalhadas pelos quatro cantos da terra, levada a cabo por vários autores (e.g. Cavalli-Sforza, 1995), e que permitiu mapear a grande diáspora humana. Quer isto dizer que, “antropologicamente falando, a única raça é a raça humana” (Gutiérrez, 1995), o que, sem dúvida, levantará outras questões de vária índole em muitos domínios da ciência.

<sup>2</sup> Cf. National Geographic (2009). A Jornada do Homem. Lisboa: Lusomundo (DVD).

se movia, onde as vitórias crescentes passaram a andar de par em par com perigos outros desafiadores da sua existência e que, entretanto, foram deixando um lastro crescente de destruição e de excluídos que não parou de se agravar, numa estranha e desafiante dialéctica entre o esplendor e a barbárie.

Do antropóide ao *homo sapiens sapiens* a “história da hominização, isto é, da humanização de um ramo da linha dos primatas” (Geertz, 1976: 33) foi um processo lento e longo. Segundo este autor (Id.), foi no decurso da era glacial que o homem se formou mentalmente, tempo em que também encetou o processo migratório que o levou a toda a terra, o que terá acontecido depois de um período de cem mil anos em que “se desenrolaram os processos formativos básicos do desenvolvimento nervoso e anatómico que estruturam e estabelecem a linha homínideia” (Ibid.). Foi desses símios, de que, lembra Engels (1876/1976: 7), apenas há século e meio soubemos, pelos estudos de Darwin, que tinham o corpo coberto de pêlos, possuíam barba e orelhas pontiagudas e viviam em bandos sobre árvores, vindos do fundo dos tempos, que chegamos aqui, capazes de nos sabermos conhecer como nunca antes o fizéramos, a nós e aos outros, na singeleza do nosso ser e entre a multidão dos homens por onde caminhamos todos os dias. Por esse longo caminho afora, lembra Leroi-Gourhan (1984: 159-173), os nossos antepassados foram, num primeiro momento, recolectores de cereais selvagens e caçadores de cabras e, depois, cultivadores de trigo e criadores de cabras, num espaço temporal que medeia entre os oito mil e os seis mil anos a.c. e em que o nomadismo deu lugar a um sedentarismo resultante dos *stocks* agrícolas arrecadados em cada ciclo de colheitas e com ele ao nascimento de sociedades hierarquizadas estacadas nas economias agrárias então emergentes.

Quem somos nós quando nascemos? Quem podemos vir a ser um dia? Como? Com que meios? Por que caminhos?

Para Morin, o “quem somos?” “é inseparável de um “onde estamos?”, de “onde vivemos?” e de um “para onde vamos?” (1999: 51). Diz este autor (Id.: 56) que, não fora a disposição cultural que enforma a estrutura humana, o individuo seria um primata do mais baixo nível desenvolvimental e que é aí e a partir daí que se conserva, transmite e aprende tudo o que faz de nós muito mais do que o ser plenamente biológico que também somos e doutro modo nunca o deixaríamos de ser apenas.

O prodigioso triunfo do homem sobre a matéria, diz Leroi-Gourhan (1984: 185-186), fez-se ao preço de uma verdadeira substituição, com o “grupo étnico” e a “nação” a sobrepor-se à espécie e ao homem, com o despotar de um organismo colectivo de

possibilidades praticamente ilimitadas a tomar o lugar do ser errante que antes fora, intrépido caminhante pelo mundo peregrino andante buscando com a sua pequena tribo um horizonte que lhe guardasse o sonho, que no recato do rincão encontrado haveria com os seus outros desde aí perseguir incessantemente através dos tempos. Encontrada a fórmula de se fixar e juntar que a conquista da passagem à agricultura e à criação de gado possibilitou, o “organismo colectivo torna-se preponderante de uma maneira cada vez mais imperativa e o homem transforma-se no instrumento de uma ascensão técnico-económica para que concorre com as suas ideias e os seus braços. Assim, a sociedade humana torna-se na principal consumidora de homens, sob todas as formas, ou pela violência, ou pelo trabalho” (Id. 186).

Provavelmente, a humanidade nunca se conseguirá libertar da perversidade de alguns dos seus membros, nem tão pouco das desigualdades que lhe marcaram a história e ensombram o futuro, mas, simultaneamente, também viverá a esplendorosa aventura criadora de muitos mais, que nos continuarão a surpreender com descobertas fantásticas, que tornam o mundo cada vez mais imprevisível e fascinante.

No meio desta constatação e daquele rol de questões que mais acima deixamos esteve e estará sempre o ser humano, o mais poderoso dos animais que pisam o planeta e, paradoxalmente, o que produz as crias mais frágeis, que vivem o mais longo período de crescimento e maturação até que chegue a sua adultez, o homem outrora vagueando entre a nudez da solidão e o confronto com os pares, tribal, bárbaro, depois fazedor, “social e colectivo” (Silva, 1959: 25-26) e outra vez individualizado, mas agora por entre os outros homens e as sociedades que integram (Beck e Beck-Gernsheine, 2003).

Sabemos que, desde tempos imemoriais, os homens se procuraram retratar lendo através dos comportamentos sociais de cada um no mais profundo do seu âmago ou interpretando de uma forma singela a angélica candura dos seus membros debutantes.

*Homo homini lupus*, disse um dia Plauto<sup>3</sup>, descrevendo na sua obra *Asinaria* a forma bárbara como se digladiavam nas mais sangrentas e brutais batalhas em que, então, permanentemente, viviam e se envolviam os homens, naquela que é, porventura, a condição metafísica da espécie humana, para muitos teóricos naturalmente má, egoísta e com propensão para mal.

Mais recentemente, Thomas Hobes, filósofo inglês que viveu entre as duas metades interligadas dos séculos XVI e XVII, defendia que o homem, no seu estado

---

<sup>3</sup> Márcio Plauto, poeta latino nascido em 254 a. c. na Úmbria e falecido em Roma em 184 a.c. (Cf. Enciclopédia Larousse, Vol. XVIII, pág. 5561).



natural, é unicamente movido pelo desejo e pelo temor, de que resulta uma guerra permanente – o homem é um lobo para o homem, proclamou, também, Hobes à laia do que já houvera feito Plauto séculos antes.

Em contraponto com tais representações do ser humano, Jean Jacques Rousseau (1762/1966) entendia que o homem é bom por natureza, nasce com instintos que o conduzem ao bem, mas a civilização corrompe-o, porque desperta nele o luxo, a cupidez e o ódio que degeneram depois a candura com que a sua existência desponta.

Para John Locke (1632-1704), o espírito humano é como uma folha de papel em branco onde as sensações por si mesmas se escrevem, uma *tabula rasa* no princípio, que se manteria sempre passiva<sup>4</sup>.

Elias (2006), propõe-nos que, ao olhar controverso que os teóricos tinham sobre o homem e a sociedade, sobreponhamos um outro ancorado apenas na forma como o processo civilizacional se desenvolveu, lendo-o na sua evolução meteórica desde há três séculos atrás, tempo durante o qual a civilização ocidental, onde se centra o estudo deste autor, foi palco de profundas mudanças das estruturas individuais que transformaram o *homo clausus*, de personalidade fechada, num ser capaz de se compreender e compreender os seus outros de uma forma aberta e relacional. O ser humano fez-se melhor homem quando conseguiu “impor a si próprio na convivência com os outros homens tabus de susceptibilidade ao desagradável”, que possibilitaram um “avanço na delicadeza”, que foi baixando o “limiar da reactividade agressiva” e com isso tornando suportável a relação que os homens tendencialmente inoportados, impertinentes e rudes estabeleciam entre si (Id.: 224). Durante esse percurso difícil, aprende-se a refrear as pulsões, com a “espada a dar lugar às palavras, ou seja, à ideia de força sobrepõe-se a força das ideias”, privatizam-se os comportamentos interditos, respeita-se o corpo e os corpos, alteram-se hábitos, enfim, o homem respeita-se, respeita e, por isso, faz-se e é respeitado, em suma, “a imagem que o homem tem do homem torna-se mais rica de cambiantes e mais desprovida de emoções momentâneas, psicologiza-se” (Ibid.: 665-667).

O processo civilizacional desenhado por Elias mais não representa do que a socialização do homem e da sociedade dos homens tal como os conhecemos hoje, numa construção paulatina, onde o corpo ganhou expressão social conseguida pela gradual regulação e privatização das suas funções naturais, se racionalizou com o controlo

---

<sup>4</sup> Cf. Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Vol. 30, pág. 520.

crescente sobre as emoções e sentimentos e individualizou enquanto fronteira entre indivíduos e entre estes e o mundo que os envolve e do qual ambos são partes comuns e inseparáveis.

Foi assim que até aqui chegou, por estes tempos, o “homem ordinário: herói comum. Personagem disseminada. Caminhante inumerável” (Certeau, 1994: 57), por entre perigos e guerras, esforçado, implacável, brilhante, terrífico, endeusado, bom. “Este herói anónimo vem de muito longe. É o murmúrio das sociedades. De todo o tempo, anterior aos textos” (Id.). Ele mesmo e a estrutura que em seu torno e consigo construiu, a sociedade dos homens.

## **2. Do impasse dilemático...**

Desde a sua emergência pela mão de Comte através da então por si designada física social, a sociologia e os sociólogos andaram muito do seu pouco tempo existencial a defender postulados diferentes, numa dialéctica dilemática que procurava prover a prevalência de um sobre o outro (homem e sociedade), à laia do que fizeram noutros domínios, onde o consenso e conflito na sociedade, a problemática do género e, embora não ligado às questões do comportamento humano como estes dois e aquele outro, o dilema que coloca de um lado os que defendem que o mundo moderno foi moldado por factores económicos isolados por Marx, designadamente os mecanismos do sistema económico capitalista, e, do outro, os que entendem que tal influência sempre existiu mas haverá de ser explicável, não pelo marxismo, mas, antes, por factores sociais, políticos ou culturais como determinantes do desenvolvimento social no nosso tempo.

Destes quatro dilemas teóricos básicos, que respigamos a partir de Giddens (2004: 668), importa-nos trazer à colação o primeiro deles, já que, mais do que os outros, atravessará longitudinalmente este estudo, quer no que ao seu aporte teórico respeita, quer, também, no que concerne à parte empírica que o enformará, onde as actividades humanas e as instituições sociais tomarão lugar de destaque. Fazemo-lo, também, porque essa dicotomia alimenta-se, essencialmente, de duas teorias, o Funcionalismo e o Interaccionismo Simbólico, que à frente lembraremos focalizando-nos, respectivamente, em Durkheim (1984) e Mead (1999), a propósito doutra vertente nuclear para a acção humana e para o núcleo central deste trabalho, a socialização do indivíduo enquanto tal e como membro da sociedade. De caminho, não deixaremos de olhar algumas propostas

de superação do dilema em consideração, nomeadamente as provindas da teoria das interdependências sociais e do conceito de configuração de Norbert Elias (1980), de Bourdieu (1980 e 1984) e da teoria social que desenvolveu, sobretudo no que respeita à enunciação dos conceitos de *campo* e *habitus*, e da teoria da estruturação de Giddens (2000 e 2003) e consequente formulação da dualidade da estrutura, se bem que, no que a este último autor concerne (2004: 670), ressalte a sua pouca crença na resolução total da controvérsia que vem alimentando discussões, de que, todavia, a sociologia e as ciências sociais muito têm aproveitado. De permeio, olharemos algumas das propostas da teoria microssociológica de Simmel (1986 e 2004), particularmente no que também concerne às suas formulações teóricas atinentes à superação da dialéctica dicotómica que extremava ao tempo o conteúdo discursivo de holistas e atomistas.

Polarizando a discussão entre o papel da acção do indivíduo e o da estrutura social, na questão que no dilema teórico em apreço se coloca “trata-se de saber até que ponto seremos actores criativos, com um controlo activo das condições das nossas vidas, ou se a maioria do que fazemos será resultado de forças sociais exteriores ao nosso controlo” (Giddens, 2004: 668).

Dos que postulam que a sociedade tem primazia sobre o indivíduo, que é muito mais do que a soma das acções individuais, a macro-perspectiva de Durkheim (Cruz, 2004: XI) sobressai entre outros funcionalistas seus seguidores – Parsons e Merton são considerados dois dos mais proeminentes seguidores das suas teorias e que muito se inspiraram na sua obra – pelo papel preponderante que, a par de Weber e Marx, desempenhou na afirmação da sociologia no concerto das ciências sociais. Dentre a vasta epistemologia que formulou na prolífera obra que nos legou, as Regras do Método Sociológico (1980) emerge, sustenta Ferreira et. al. (1995: 83), como a síntese dos princípios metodológicos fundamentais da obra sociológica durkheimiana, que, aliás, a perpassa ao longo de todas as investigações que a suportam. Durkheim colocou um foco particular na separação da sociedade do indivíduo e na subordinação deste àquela, sustentado a partir da tese do dualismo da natureza humana, onde se consubstancia o ser simultaneamente individual e social que o indivíduo é, mas uma dualidade conflituante, pois, como bem assinala, “a sociedade tem uma natureza própria e, por conseguinte, exigências totalmente diferentes daquelas que estão implícitas na natureza do indivíduo. Os interesses do todo não são necessariamente os interesses da parte; por isso, a sociedade não se pode formar nem manter sem reclamar de nós próprios sacrifícios que nos custem” (1975: 302-303).

Porque o essencial deste nosso estudo se centraliza num domínio onde a formação social do indivíduo tem papel determinante, cai aqui com todo o a propósito o enfoque que na obra de Durkheim (1984: 17) é dado ao domínio da educação enquanto acto de construção metódica da “nova geração”. É no princípio, salienta o autor (Id.: 121), que se devem estruturar os pilares do colectivo sobre o individual, com a prescrição, sobretudo no seio da família e na escola, de padrões que sustentem o domínio do dever social sobre todo o resto. Mais não fora, Durkheim percebeu, como nenhum antes o fizera, que a “nova geração”, afinal, tem um lugar muito próprio, que merece ser olhado na definição de padrões de acção social e institucional que lhe permitam aceder condignamente ao lugar que lhe está reservado no seio da sociedade desde o princípio.

À macrossociologia, que norteou toda a obra de Durkheim, o interaccionismo simbólico, corrente sociológica desenvolvida nos EUA no primeiro quartel do século passado, contrapõe a micro-análise social e consagra com isso a “recusa de qualquer tentativa de construir uma teoria global da sociedade, realçando, sim, a importância de estudar as interacções directas relativamente rotineiras da vida quotidiana” (Moore, 2002: 23), o que implica a deslocação do objecto da sociologia com o indivíduo a ocupar o lugar central antes atribuído à sociedade. O escopo do movimento interaccionista é o de “descrever o desenrolar concreto das interacções sociais, na medida em que se considera que é nas situações de interacção que o sentido é construído pelos participantes” (Lança, 2002: 212). O interaccionismo simbólico assume-se como a corrente sociológica que, no dizer de Giddens, “confere importância maior à observação da vida social enquanto construção activa por actores intencionais e cognoscíveis” (2000: 4), centrando-se no “símbolo”, no “eu” e na “interacção”, que constituem os seus três elementos centrais, rejeitando, com isso, “a forma como até então, a teoria sociológica encarava os seres humanos como marionetas, que se limitavam a reagir às exigências da sociedade, basicamente como um animal que responde a estímulo” (Moore, 2002: 370).

G. H. Mead emerge como um dos principais autores das teorias da interacção e um dos núcleos mais notados do seu labor centra-se no modelo de socialização, que, refere Ferreira et. al. (1996: 299), nos revela não radicar num processo de adaptação a relação dos indivíduos com o meio, mas, sim, nas diversas formas de interacção social que entres eles se processam. Os seus estudos permitiram afirmar a ideia de que a sociologia “além de determinar leis e regras, tem como fim específico o de compreender a atitude dos indivíduos que participam nas formações sociais: estas, de facto, são

formadas por seres humanos que agem na base de uma racionalidade consciente” (Demartis, 2006: 21) e que não caminham apenas determinados pelo poder da estrutura que a tudo se sobrepõe.

A sociologia de Mead, na esteira da de Durkheim, focaliza muito do seu olhar na importância que tem a etapa primeira da vida na emergência do indivíduo e, nesse sentido, também converge com muito do conhecimento que buscamos e para aqui avocamos.

É verdade que “nem a teoria da socialização durkheimiana nem o interaccionismo simbólico de Mead ultrapassam o esquema formal na caracterização da acção das crianças com e sob a direcção adulta” (Sarmiento, 2006: 19), mas, porventura, com a dimensão que nenhuma outra o fizera até então, olham a sociedade dos indivíduos a partir da geração por onde se faz a permanente renovação social.

Nascido meia dezena de anos antes de Mead (1863-1931), mas seu contemporâneo por mais de meio século de existência e neste de algumas dezenas de anos de vida académica, Simmel logrou intrometer-se entre as posições polarizadas por funcionalistas e interaccionistas de então e, sem abdicar da sua visão da vida social como um entreposto permanente de inter-relações entre as pessoas, postulou, a partir da constatação dessa realidade objectiva, a impossibilidade de demarcação entre o campo individual e o campo colectivo sob pena de disfunção social, senão mesmo de negação da própria razão existencial do ser social que somos. Para este autor

A existência do homem não é em parte social e em parte individual, com a cisão dos seus conteúdos, mas encontra-se sob a categoria fundamental, irreduzível, de uma unidade que só podemos expressar mediante a síntese ou simultaneidade das duas determinações opostas: ser ao mesmo tempo a parte e o todo, produto da sociedade e elemento da sociedade... E estes não são dois pontos de vista coexistentes, sem relação...mas ambos constituem a unidade disso que chamamos ser social. (1986: 51)

Simmel (2004: 573-577), concebe a acção dos indivíduos dentro de círculos sociais que se constituem num primeiro momento a partir da família e, depois, de uma forma concêntrica, se vão alargando à escola, instituições, ao emprego e a outros domínios da vida social, onde outros círculos, agora contíguos aqueloutros, emergem também como potenciais construtores de novas e diferentes formatações, com quem cresce e se faz membro da sociedade a que pertence, com a sua subjectividade feita

produto da síntese que em si se opera “mercê desse cruzar de círculos sociais que se verifica na pessoa” (Simmel, 1986: 436) e que, quanto mais pluralizados, mais acrescentam às disposições adquiridas, pelo que, nestas, desta forma, se vai solidificando um *stock* cada vez mais rico de que a acção social, naturalmente, muito irá beneficiar.

Malgrado o peso que a sociedade tem nos desenvolvimentos teóricos de Simmel, tida no seu dizer como “ o complexo de indivíduos socializados, o material humano socialmente conformado, que constitui a realidade histórica” (1986: 20), não deixa de ser olhada no seu fervilhar quotidiano, que a enforma e lhe confere a existência fruto da “soma daquelas formas de relação por meio das quais surge dos indivíduos” (id.) e sem a qual nunca passaria de uma entidade morta.

A concepção dialéctica entre o individual e o social que, como sustentam Álvaro e Garrido (2007: 75), emerge da teoria microssociológica de Simmel, e a sua visão da sociedade como acção recíproca dos seus membros, constitui a primeira achega para juntar a partícula que faz o todo, ou, se quisermos, explicar a impossibilidade da existência de uma estrutura social sem pessoas. Na verdade e como realça Simmel, “pode dizer-se que a sociedade nasce dos indivíduos mas também que o indivíduo nasce das sociedades” (2004: 577).

Começara a diluir-se por esta altura o dilema teórico que dividira doutrinariamente Durkheim e Mead.

### **3. ...Ao estilhaçar da sociologia clássica**

A dicotomia plasmada nas duas correntes sociológicas que atrás levemente lembramos através da evocação de dois dos seus mais proeminentes teóricos e que à frente retomaremos com pormenor noutra vertente, foi, para além dos avanços postulados por Simmel na sua visão integrada da problemática, que, complementarmente, registamos, objecto de abordagens sociológicas com o intuito de ultrapassar o dilema em que caíram e que espartilhou o universo dos cientistas sociais do seu tempo. Os postulados que agora recuperamos de Elias, Bourdieu e Giddens são olhares contra o objectivismo e o individualismo saídos de novas sociologias, que, na perspectiva de Corcuff, “tendem a apreender os indivíduos plurais produto e produtores de relações sociais variadas” (1997: 21-22), focalizando o objecto da sociologia de tal forma que o ângulo de análise se não centralize num ou noutro lado apenas e só, vendo

a sociedade e os indivíduos como entidades separadas, mas, antes, a partir das teias das vivências do quotidiano, os entrelace e olhe num todo que encerra, simultaneamente, o conjunto das “relações entre os indivíduos (em sentido lato, e não só nas interacções face-a-face) e os universos objectivados que essas relações fabricam e que lhes servem de suporte, na medida em que são constitutivas ao mesmo tempo dos indivíduos e dos fenómenos sociais” (id.: 27).

Elias (1980) desenvolveu os seus estudos sociais focalizando-se na sociedade dos indivíduos (1993), quer quando foi no rasto do passado que lhe permitiu entender e descrever a evolução do ser social que (1939/2006), ou na identificação das interdependências que alimentam a união e o equilíbrio entre os homens (1987), quer, ainda, na enunciação dos modelos de jogo que nos podem explicar, através da clareza da metáfora, as diversas cambiantes que caracterizam e enformam o funcionamento da sociedade (1980). No entendimento de Dubet (1996), “é Elias quem mais nitidamente expõe a afirmação segundo a qual a sociedade é composta de indivíduos, ligando a ascensão do indivíduo à própria evolução social, à civilização” (1997: 37).

A sociologia de Elias constitui, pois, uma proposta de fusão entre holismo e atomismo, que atrás sintetizamos na abordagem sociológica funcionalista de Durkheim e no interaccionismo simbólico de Mead. Aliás, a sua crítica mais dura dirige-se para a inexistência ao tempo de uma obra sequer que estudasse com profundidade a noção de indivíduo, da pessoa singular, considerando que a centralização científica no todo social em detrimento da pessoa humana emerge de uma forma “tão rigorosa que a inclusão na consideração das características universais da sociedade de problemas que envolvem as pessoas no singular e no plural aparece quase como uma ilegalidade, uma infracção ou mesmo uma alteração das linhas de demarcação” (Elias, 1980: 140).

Nesta conformidade, Elias (1993: 28) pensa que, de facto, indivíduo e sociedade não podem existir separadamente, sob pena de se tornarem duas inutilidades, e que é exactamente neste ponto que devemos encontrar o potencial que enforma os entrelaçamentos que fazem andar as pessoas no seu conjunto com sentido e entendimento dos seus passos.

Para sustentar o seu ponto de vista, o autor recorre ao conceito de configuração como instrumento conceptual que usa para descrever as interdependências padronizadas que ligam os indivíduos entre si e sem as quais as coisas socialmente não funcionariam, o que acontece, por exemplo, com quatro pessoas a jogarem dominó à volta de uma mesa, para usarmos analogicamente um modelo de jogo consonante com os que Elias

(1980) trouxe à colação para desenvolver a sua teoria do jogo e a partir da qual escalpeliza a matéria em consideração. Os jogadores formam entre si uma configuração e o jogo será o produto das acções que vão desenvolver enquanto grupo de indivíduos interdependentes, apesar de uma existência autónoma de cada um deles, das suas características particulares, da sua aparência, será fruto das inter-relações sincronizadas e conformes que os jogadores vão desenvolvendo mutuamente no decurso do jogo. O jogo nunca poderia ter o fim que lhe subjaz se um dos jogadores desrespeitasse a conformidade que lhe corresponde no seio dos demais, se interpretasse o seu papel de uma forma ininteligível para eles, deixaria de poder continuar a partir desse exacto momento. O mesmo sentido poderemos aplicar a uma partida de futebol onde ao fluxo ascendente de uma das equipas terá que corresponder o seu contrário da outra, num vaivém constante. Se não fosse assim ninguém compreenderia o sentido do jogo, nem quem o jogasse, nem, sequer, quem o estivesse a observar do lado de fora.

Este significado do conceito de configuração vale para outros domínios da vida quotidiana para além do jogo, quer se trate de pequenos ou grandes grupos, sejam eles respeitantes a uma sala de aula, a uma instituição ou a um grupo de brincadeira onde as relações de interdependência são perfeitamente perceptíveis, porque decorrentes de interacções face-a-face.

Pelo que fica dito, percebemos que o conceito de configuração chama a atenção para a interdependência das pessoas. O que é que, na realidade, une as pessoas em configurações? Pergunta como esta não pode ser respondida se começarmos por considerar todas as pessoas individuais em si mesmas, como se cada uma fosse um *Homo Clausus* (id.: 144). A nossa vida social teria sérias dificuldades em cadenciar a sua marcha se esta cadeia interrelacional que marca o sentido do quotidiano das pessoas não existisse e, concomitantemente, os seus membros estivessem mergulhados num estranho isolamento.

Na verdade, as sociedades são muito mais do que um conjunto amorfo de indivíduos, constituem conjuntos de “configurações” formadas por pessoas “interdependentes” e pensá-las de outra maneira, sejam essas configurações “casamentos ou parlamentos, crises económicas ou guerras” (ibid.: 144-145), é reduzi-las ao comportamento dos seus participantes tomados isoladamente, o que Elias rejeita liminarmente. O todo e as partes são peças de uma mesma engrenagem, que sem qualquer uma delas deixará de funcionar certamente. Sem embargo, claro está, da natural diferença dos graus de interdependência em que os actores sociais se encontram



quando a configuração se apresenta a um nível macro ou micro, onde a perceptibilidade das acções está directamente relacionada com a proximidade das interacções e, consequentemente, das cadeias de interdependência, que serão tão maiores e diferenciadas quão mais alargado for o raio de acção do campo onde as pessoas socialmente se encontrarem e movimentarem.

Na esteira de Elias, os estudos desenvolvidos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu são marcados, também, pelo desenvolvimento de um postulado sociológico que permite ultrapassar o dualismo entre estrutura e actor.

*Habitus* e *campo* são, para Corcuff (1997: 39), duas noções-chave na sociologia de Bourdieu e constituem o caminho por si escolhido para contornar a relação dicotómica entre indivíduo e sociedade, partindo da relação entre duas formas de existência com que o social, a seu ver, se nos apresenta: por um lado, as estruturas sociais exteriores ao indivíduo, onde ele se insere, digam elas respeito ao sistema escolar, ao campo económico, político, religioso, etc.; por outro lado, as estruturas sociais internalizadas e incorporadas pela pessoa humana em forma de esquemas de percepção, pensamento e acção.

São essas estruturas sociais interiorizadas, enformadoras da nossa particular especificidade, que nos permitem perceber, raciocinar e agir sobre o mundo social em que nos inserimos em função das condições que possuímos para o fazer, que constituem o *habitus*, que Bourdieu define como

Systemes de dispositions durables e transposables, structures structurées predisposés à fonctionner comme structures, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise, objectivement 'régliées' et 'régulières' sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre<sup>5</sup>. (1980: 88-89).

O *habitus*, enquanto princípio gerador das práticas, começa a ser construído a partir do momento em que o indivíduo tem os seus primeiros contactos com o mundo envolvente, constituindo a família o *locus* privilegiado onde se vão adquirindo e

---

<sup>5</sup> “Sistema de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, tanto em princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem estar objectivamente adaptadas ao seu fim sem supor a procura consciente de fins e o domínio das ferramentas para tal necessárias, objectivamente ‘regulados’ e ‘regulares’ sem ser para nada ou produto da obediência às regras, e sendo tudo isto, colectivamente orquestrado sem ser o produto da acção organizadora de um maestro” (tradução nossa).

consolidando paulatinamente os processos de aquisição e adequação de competências sociais e sua correlação com as situações específicas em que devem ser, ou não, aplicadas, num constructo ascendente. É nesse histórico de práticas individuais e colectivas adquiridas que o *habitus* assim constituído “assure la présence active des expériences passées qui, déposées en chaque organisme sous la forme de schèmes de perception, de pensée et d’action, tendent, plus sûrement que toutes les règles formelles et toutes les normes explicites, à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps<sup>6</sup>”. Adquirido, o *habitus* passa a ser indissociável do comportamento humano no decurso da acção social e aí presença actuante, consistente e constante à medida das competências sociais que a sua estrutura mecanicamente apresenta, constituindo, como refere Bourdieu (1989: 61) um “haver”, um “capital” que o indivíduo transporta.

Na vida o indivíduo é permanentemente colocado perante a necessidade de agir nas mais diversas situações, numa dialéctica permanente com o seu *habitus*, ou se quisermos, com os diversificados *habitus* em que se enforma o seu *habitus* integral, que, em cada um desses momentos, funciona como uma “matriz de percepções e acções e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas ‘adquiridos’ numa prática anterior” (Bourdieu, 1972: 261). É na interacção social, no experienciado no dia-a-dia da vida que o *habitus* se constrói e reconstrói ao longo de todo o nosso ciclo vital e permanece ao nosso serviço como ferramenta insubstituível para que nos possamos movimentar por entre o emaranhado de exigências que a vida em sociedade comporta.

Se o *habitus* consubstancia uma “interiorização da “exterioridade”, o *campo* comporta o seu inverso, representando, como sustenta Corcuff (1997: 41), a “exteriorização” da “interioridade” dos actores sociais. O *campo* constitui um domínio da vida social que se autonomizou relativamente aos outros mercê das suas especificidades, “des enjeux” (Bourdieu, 1984: 113-114), que o tornaram distinto dos demais. “Pour qu’un champ marche, il faut qu’il y ait des enjeux et des gents prêts à

---

<sup>6</sup>É nesse histórico de práticas individuais e colectivas adquiridas que o *habitus* “assegura a presença activa das experiências passadas que depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de acção, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e a sua constância ao longo do tempo” (tradução nossa).

jouer le jeu, dotés de l’habitus impliquant la connaissance et la reconnaissance des lois immanentes du jeu, des enjeux, etc.<sup>7</sup>” (id.: 114).

O *campo* assume-se como uma estrutura onde as pessoas que o integram perseguem interesses muito próprios e, como tal, irreduzíveis aos jogos e interesses próprios de outros *campos*. Como bem refere Criado (2004), com o *campo* estamos mais uma vez confrontados com a necessidade de não isolar as estruturas dos agentes, tendo a consciência de que se as instituições sociais funcionam é porque “há agentes socialmente produzidos – com os *habitus* necessários – para que funcionem: com as competências práticas e os interesses concretos sem os quais a instituição seria algo morto”.

Ao explicar as práticas sociais através da relação entre *campo* e *habitus*, consubstanciada numa dialéctica entre o terreno onde se pratica a vida nas suas variadas cambiantes e os seus actores, historicamente dela produtores e por ela produzidos, Bourdieu coloca de lado a possibilidade de prevalência de qualquer um desses domínios pela impossibilidade de sobrevivência autónoma de qualquer um deles, dado que se retroalimentam mutuamente.

Finalmente, Giddens (2003: 2-3) não esconde que uma das principais ambições que subjaz à sua teoria da estruturação consiste em colocar um fim naquilo que designa pelos impérios que funcionalistas de um lado e interaccionistas do outro tentaram impor, propondo-se demonstrar também que sujeito e objecto são elementos inerentes a qualquer prática social, ao contrário do que uns e outros consagram através dos seus postulados. Para este autor, o que deve importar às ciências sociais não se deve confinar à experiência do actor individualmente ou à consideração unívoca da totalidade social, mas, sim, focalizar-se no que acontece no espaço-tempo onde ocorrem as práticas sociais ordenadas a partir de onde flui a vida social, sabendo-se que tal é impossível de se concretizar se não estiver a postos o mínimo exigível para que o teatro da vida possa acontecer, palco e actores.

Giddens (1980: 670; 2003: 29) propõe a teoria da estruturação para analisar e “explicar o processo activo de construção e reconstrução da estrutura social”, estrutura social esta que define como “conjunto de regras e recursos recursivamente organizados” que enformam o universo dos padrões de interacção entre indivíduos e grupos, a partir

---

<sup>7</sup> Para que um campo funcione é preciso que tenha jogadas e pessoas prontas a jogar, possuidoras do *habitus*, o que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis a ele imanentes, das jogadas, etc. (tradução nossa).

dos quais se organizam e realizam as nossas actividades sociais correntes, que desenvolvemos enquanto agentes<sup>8</sup> reflexivos, interventivos e capazes de com o nosso poder influenciar o dos outros no decurso do fluxo da vida quotidiana. Nesta conformidade, estrutura e acção constituem, conjuntamente, condição imperativa para o normal funcionamento da sociedade, já que na ausência de um conhecimento social estruturado no espaço e no tempo, vasto e variado, como é o que no dia-a-dia sustenta e capacita as pessoas para a agência<sup>9</sup> de novas coisas, estaríamos impossibilitados de agir dentro da regularidade e previsibilidade<sup>10</sup> que pautam as nossas relações sociais<sup>11</sup> e o processo que as enforma de forma significativa.

Ao conceito de estrutura Giddens (2003: 29-30) junta um outro que lhe é inerente e imanente, o da dualidade da estrutura, através do qual evidencia a dupla faceta com que a estrutura se nos apresenta, o de ser simultaneamente condição e resultado da acção. De acordo com a noção de dualidade da estrutura, as propriedades estruturais dos sistemas sociais são, ao mesmo tempo, meio e fim das práticas que elas recursivamente organizam. A estrutura não é ‘externa’ aos indivíduos: enquanto traços “mnémicos” e exemplificada em práticas sociais, é, num certo sentido, mais ‘interna’ do que externa às suas actividades. A dualidade da estrutura expressa, no entendimento de Corcuff (1997: 59), uma visão circular do mundo social em que as suas dimensões estruturantes estão ao mesmo tempo situadas antes da acção, enquanto condição desta, e depois, como produto dela.

O mundo social circula, à luz da teoria da estruturação, num bloco *continuum*, repartido pelos indivíduos, com os seus recursos armazenados na memória e que nas relações face-a-face se cruzam entre eles, e os sistemas sociais onde se plasmam as acções daí emergentes com as suas interdependências, em que a capacidade da agência e o conseqüente poder do agente determinam e são determinantes do desenrolar e do fim da acção, num processo que segue dois caminhos por onde, como nos revela Giddens,

---

<sup>8</sup> Para Giddens “ser um agente é ser capaz de exhibir (cronicamente, no fim da vida quotidiana) uma gama de poderes causais, incluindo o de influenciar os manifestados por outros”. (2003: 17). Sem estar investido dessa prerrogativa, de uma estrutura capaz de se impor, o indivíduo não tem capacidade para agenciar.

<sup>9</sup> Segundo o postulado por Giddens “agência não se refere às intenções que as pessoas têm ao fazer as coisas, mas à capacidade para realizar essas coisas em primeiro lugar” diz respeito “a eventos dos quais um indivíduo é o perpetrador, no sentido de que ele poderia em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter actuado de modo diferente. O que quer que tenha acontecido não o teria se esse indivíduo não tivesse interferido (2003: 10-11). Poder é, pois, característico e condição da agência.

<sup>10</sup> O autor entende que “as sociedades, comunidades ou grupos apenas têm uma ‘estrutura’ na medida em que as pessoas agem de um modo regular e previsível” (Giddens, 2004: 670)

<sup>11</sup> Giddens acentua que “a acção apenas é possível na medida em que cada um de nós, como indivíduo, possui uma enorme quantidade de conhecimento socialmente estruturado” (Idem)

“moldamos o mundo social através das nossas acções sociais e somos, por sua vez, moldados pela sociedade” (2004: 691), afinal bases onde se funda no essencial a teoria da estruturação.

À luz deste postulado, sujeito e objecto social, indivíduo e sociedade, não podem ser conceptualizados mais como entidades independentes, transformando-se o dualismo que caracteriza a sua existência noutros quadrantes das teorias sociológicas na dualidade com que aqui umbilicalmente se ligam e fundem.

O holismo durkheimiano e a sua firme convicção de que os factos sociais são exteriores ao indivíduo, que provêm de fora e, como tal, também o constroem, impondo-se-lhe independentemente da sua vontade, e o interaccionismo simbólico postulado por G. H. Mead negando a possibilidade de edificar uma teoria social abrangente e uniforme, foram, para além da sua própria controvérsia, pondo de outras considerações, encomiásticas umas, nada laudatórias outras, mas todas tão comuns, afinal, quando os olhares da ciência se cruzam na teia das teorias urdidas por outras diferentes formas de ver o mundo das pessoas, potenciando nisso riquíssimas discussões epistemológicas.

Giddens (1997: 846) concorda que Durkheim defenda que as instituições sociais precedam a existência de qualquer um de nós e que elas nos restringem e constroem, como acontece, por exemplo, com o sistema monetário, mas já não aceita a ideia de que a sociedade nos seja tão exterior quanto o é o mundo físico que nos rodeia, coisa que, segundo pensa, “Durkheim não logrou conceptualizar de modo plausível” (Giddens, 2000: 6), defendendo como forma de ultrapassar estes desentendimentos entre a abordagem estrutural e da acção o reconhecimento de que nós construímos e reconstruímos activamente a estrutura social no decurso das nossas actividades diárias pelo desempenho competente e reflexivo do nosso papel de agentes conhecedores das convenções, de nós mesmos e de outros seres humanos, o que nos torna “talentosos nas realizações práticas de actividades sociais e hábeis ‘sociólogos’” (id., 2003: 30).

No sentido inverso da doutrina durkheimiana, o interaccionismo simbólico “ao rejeitar a forma como até então a teoria sociológica encara os seres humanos como marionetas que se limitavam a reagir às exigências da sociedade, basicamente como quem responde a um estímulo” (Moore, 2002: 370), radicaliza-se também no seu casulo, com a consequente rejeição da possibilidade de construção de uma teoria global da sociedade, privilegiando em absoluto a “importância de estudar as interacções directas relativamente rotineiras da vida quotidiana” (id.: 30). Mead, nota Giddens

(2000: 5), nunca formulou uma concepção da sociedade “diferenciada”, nem sequer “forneceu qualquer interpretação para a transformação social”, fechando-se na sua “microsociologia” de análise de “relações interpessoais de pequena escala”.

Já com Simmel assistimos a uma primeira síntese das teorias precedentes, fruto do ângulo de análise da sociedade que nos propõe, focalizado, como bem notam Álvaro e Garrido (2007: 70 e 71), nas acções recíprocas entre os seus membros, a partir das quais se constitui na sua plenitude, permanecendo esse intercâmbio social como princípio e fim onde o imbricamento entre o todo e as suas partes se torna irreversível. Lahire (2004: 319) acentua em Simmel a importância que este sociólogo atribui à possibilidade da presença do indivíduo em vários círculos sociais, que se podem constituir como tributários de uma relação mais reflexiva, mercê da possibilidade que assim se lhe oferece de poder comparar e tomar as suas opções, coisa que estão impedidos de fazer os indivíduos que vivem dentro de um só círculo social. Aliás, essa reflexividade do indivíduo que se consubstancia na sociologia “geométrica” de Simmel, também colhe merecimento no essencial dos postulados interaccionistas de Mead, onde, como refere Corcuff (1997: 19), o colectivo é encarado como um simples resultado das actividades individuais e, concomitantemente, muito determinado a partir delas, o mesmo é dizer, das inter-relações significativas dos seus membros tomadas individualmente numa relação face-a-face no desempenho do papel de “agentes activos e não como sujeitos passivos diante das influências do meio” (Álvaro e Garrido, 2007: 80-85).

Elias, por sua vez, assume-se, mais explicitamente do que qualquer outro até então fizera, clara e frontalmente em ruptura crítica com a sociologia de Durkheim e a psicossociologia de G. H. Mead, verberando a justaposição de concepções, sem as ligar, que, como bem o refere (1939/2006: 49), colocaram de um lado cada homem como indivíduo para além da sociedade e do outro a sociedade como sistema fora e para além de cada um dos homens, *status quo* do seu tempo que se propôs combater abrindo o “alçapão conceptual” (id.) em que as noções de sociedade e indivíduo ficavam estaticamente presas até então.

Toda a obra de Elias, nota Corcuff (1997: 30-31), é perpassada pelo estudo simultâneo do homem e as suas relações em épocas e sociedades diferentes, onde o indivíduo nunca é considerado uma entidade exterior à sociedade, nem esta a ele também externa, pelo que jamais a sociedade é encarada como simples agregação das unidades individuais que a compõem.

Heinich (2001) vê nas sociologias de Elias<sup>12</sup> um lugar particular para “uma sociologia do espaço de interação, onde por entre as configurações sociais os indivíduos que as integram estabelecem relações de interdependência que enformam uma união umbilical por onde se abre o tal “alçapão” através do qual caiem e confluem para um mesmo domínio indivíduo e sociedade, cumprindo-se, assim, o atrás propalado objectivo do autor. A configuração, sustenta Heinich (105 e 106), não passa de um sistema de interacções – a “ estrutura social” – vista à altura do indivíduo, pelo que pensar a vida social nos seus termos significa, correlativamente, fugir ao dualismo sujeito/objecto, propósito que subjaz à sociologia configuracional de Elias, já que na sua formulação epistemológica “ao compreender os grupos humanos, pequenos ou grandes, como configurações que os seres humanos formam entre si” este autor torna evidente que, desse modo, se ajustam “mais estreitamente os conceitos aos dados observáveis do que a habitual polarização do indivíduo e da sociedade” (1992: 77). E é exactamente o que subjaz à configuração nos termos e propósito com que Elias a enuncia, diluindo na congregação das pessoas e das sociedades que nela se consuma qualquer possibilidade de poderem ser observadas como se de duas realidades distintas se tratasse, ultrapassando, de uma forma que Lahire (2002: 45) considera magistral, a oposição teórica entre a “sociedade” e o “indivíduo”.

*Habitus* e *Campo*, reafirme-se, assumem-se, mais aquele do que este, como elementos centrais da sociologia bourdiana, conseguindo o primeiro deles, nas palavras de Wacquant, conter a substância que “ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar a ‘interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade’ ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente” (2008), assumindo-se, deste modo, como uma competência prática consciente, construída na e para a acção, enformadora.

A noção de *habitus*, como nota Heinich (2001: 102), concretiza a ligação indivíduo sociedade, aclarando a forma como modalidades de percepção e acção desenvolvidas colectivamente no seio da sociedade são individualmente incorporadas

---

<sup>12</sup> Esta autora decompõe os estudos de Elias em quatro grandes sociologias: uma sociologia da civilização, uma sociologia dos afectos, uma sociologia do tempo longo e uma sociologia do espaço de interacções: interdependência e configuração (Heinich, 2001)

no sistema de interações. No “Processo Civilizacional (1939/2006)” e em “Sociedade da Corte” (1987), Elias traz à colação este conceito, mas fá-lo, sustenta Lahire (2004: 318), de uma forma bastante “fluida e geral”, já que fala de um “*habitus* nacional”, ao contrário de Bourdieu que o espalha e generaliza bem para dentro da acção social quotidiana por onde a sociedade e os indivíduos que nela se entrelaçam fazem de uma forma integrada o seu curso existencial, aí adquirindo o *habitus* de que se servirão ao longo da caminhada.

Todavia, Lahire (id.), não concorda que, tal qual o faz Bourdieu, se olhe o *habitus* como um sistema homogéneo de disposições gerais, permanentes, sistemas transferíveis de uma situação à outra, de um domínio de práticas a outro, como bem o podemos inferir da análise que a este propósito também encontramos em Wacquant (2008). Na verdade, o tempo de hoje incute no indivíduo um *habitus* plástico, capaz de se moldar a cada situação ou chamar a cada circunstância o *habitus* adequado e que se encontra no seio dos inúmeros *habitus* que enformam o seu grande *habitus* e isso não é compaginável com indivíduos cuja estrutura social não contém uma grande capacidade de flexibilidade reflexiva.

Na teoria do *campo*, Bourdieu propõe-nos, em boa verdade, um olhar pluridimensional sobre o terreno por onde corre a vida social, bem ao contrário de Marx, nota Corcuff (1997: 42), que o resumiu ao capital económico que tudo condicionava, não valorizando, ao contrário de Bourdieu, outros capitais, onde o cultural e o político assumem a acuidade que todos lhes reconhecemos todos os dias em que a nossa vida é por eles atravessada, constituindo cada um deles um *habitus* particular e dotado de especificidades que os outros não reclamam, o que os torna relativamente autónomos entre si.

Para Lahire (2002: 50), a teoria dos *campos* – no plural, como o faz o autor precedente e o entendem também Álvaro e Garrido (2007: 355) – ao deter-se no todo, não refinando a análise e, consequentemente, olhando os actores e as acções por igual, quando são diferenciados os papéis desempenhados – um indivíduo, exemplifica Lahire (id., 2002: 50), pode treinar num clube de ténis uma vez por semana para relaxar, sem ser classificado e, portanto, sem estar obcecado pelos desafios de concorrência existente entre os jogadores de ténis profissionais. Ele pode, também, ser consumidor de ‘jogos de ténis’ sem praticar esse desporto. Finalmente, ele pode estar muito envolvido materialmente no âmbito do jogo sem que sobre ele pesem os desafios de luta e de concorrência daquele jogo, porque cuida da relva em Wimbledon ou faz parte da equipa



de limpeza dos vestiários de Roland Garros. Nesses três casos de figura, as forças que se exercem tão poderosamente sobre os jogadores de ténis (profissionais, actores dos espectáculos aos quais se pode assistir), não agem sobre ele – fica-se pelo cerne da questão, sem dúvida, mas não olha as suas margens.

Outra crítica que Lahire (id.) deixa à teoria do *campo* tem a ver com o pouco interesse com que olha os bastidores, a “vida fora-do-palco” ou “fora-do-campo” dos “agentes que lutam dentro de um campo”, o que acontece com as actividades particulares que a nossa vida de todos os dias nos proporciona, como nas conversas ocasionais que mantemos com os nossos amigos nas ruas ou no café, ou quando nos juntamos ao fim de semana para jogar uma partida de futebol de salão, que não podem ser atribuídas a campos sociais particulares, já que elas não são sistematicamente organizadas na forma de espaços de posições e de lutas entre diferentes agentes que ocupam essas posições.

Os *campos*, conclui Lahire (ibid.: 51-52), ao corresponderem apenas às esferas de actividades profissionais e/ou públicas e com isso deixarem de lado fraldas da actividade social que lhes são inerentes, não respondem cabalmente ao conhecimento do mundo social, pelo que se não podem constituir como uma teoria geral e universal, mas representam, todavia, uma teoria regional do mundo social, o que para este autor já se constitui como uma agradável realidade.

Giddens propõe-nos nas abordagens que antes encetamos a domínios das suas teorias com relevância para os intentos teóricos em desenvolvimento nesta particular incursão ao estado da arte, uma visão de competência dos actores sociais (Corcuff, 1997: 59), bem patente na definição que nos dá de competência enquanto aporte de “tudo o que os actores conhecem (ou em que crêem) de forma tácita ou discursiva, sobre as circunstâncias da sua acção e da dos outros, que utilizam na produção e na reprodução da acção” (Giddens, 2003: 440). Essa competência está contida nas regras e nos recursos que enformam a nossa estrutura social, que dá tradução prática à interacção com o mundo quotidiano em que vivemos, apontando-nos, por um lado, os limites das nossas fronteiras, mas permitindo-nos, por outro, a margem de autonomia suficiente para afirmar a nossa posição e forma de estar perante a realidade social que nos confronta no fluir da vida de todos os dias.

A estrutura, ao emergir como condição e resultado das actividades dos agentes, constitui-se, simultaneamente, como produtora e produto deles, residindo nesta dualidade entre ela e o agente, por ela mandado e dela mandante, um campo de

reflexividade com grande potencial social e, como refere Moore (2002: 381), a síntese entre o mundo social e a acção dos seus indivíduos, deitando por terra a divisão clássica entre a macro e a microsociologia.

Lahire (2004: 119) mostra-se pouco crente na sociologia de Giddens, sobretudo sobre o seu olhar em torno do sujeito social e da discussão sobre o papel activo e reflexivo do indivíduo em relação às formações sociais modernas, acusando-o de ter “uma concepção pouco rigorosa, bastante jornalística da pesquisa empírica” (id.), o que contrasta de forma clara com as considerações precedentes que nos falam de uma pertinente e actualizada contextualização social de um indivíduo emergente nas suas possibilidades de actuar sobre o meio onde está integrado.

Como lembra Moore (2002: 382 e 383), a sociologia contemporânea ainda alimenta um saudável debate acerca da forma como se deve conceptualizar e estudar a sociedade e a interacção social. Para trás ficaram abordagens de autores que, no seu conjunto, atravessaram mais de um século, provindos do mundo latino (Durkheim e Bourdieu), americano (G. H. Mead) e da sociologia anglo-saxónica (o inglês Giddens e os alemães Elias e Simmel). São contributos estruturantes para que se possa olhar a problemática com a abertura necessária que nos permita perceber e reconhecer a validade dos argumentos produzidos, afinal tão próprio das perspectivas plurais que a sociologia nos apresenta sobre qualquer área da vida social. A eles juntamos algumas considerações críticas das suas doutrinas saídas das reflexões de outros autores, que mesclamos com o nosso próprio ângulo de análise.

Somos nós que definimos a sociedade, mas é nela que encontramos a resposta que nos define como somos. Como diz Berger “necessitamos do reconhecimento da sociedade para sermos humanos, para termos uma imagem de nós próprios, para possuímos uma identidade. No entanto, a sociedade necessita do reconhecimento de muitos de nós para sequer existir” (1994: 144). Dum lado ou do outro, olhados na realidade apenas por um prisma “antitético” (id.) ou doutrinada a síntese das duas concepções teóricas, o homem e a sociedade estão condenados a caminhar com a certeza de que o perecimento de um significará o desaparecimento do outro e a consequente impossibilidade de se continuar a fazer o caminho complexo que vai reclamando caminhanças cada vez mais afoitos para enfrentar a crescente complexidade da empreitada que representa andar por aqui, que será tanto melhor ultrapassada quanto mais variado e consistente se afirmar o reportório de competências sociais adquiridas, que melhor potenciem a reflexividade que cada indivíduo é convocado a exercitar e

expressar para dar a melhor conta possível dos papéis que socialmente lhe cabe desempenhar, ou seja, capaz de a cada momento, como podemos sintetizar em Giddens (2002: 39), perante o curso da vida e com ele confrontado, saber o que fazer, quando fazer e por que fazer, formando e reformulando, concomitantemente, as suas práticas sociais.

#### **4. Sociedade e virtualização**

Muitos lembrarão o filme “2001, Odisseia no Espaço”<sup>13</sup> que há quase meio século, por entre muitas outras ficções premonitórias, como a da chegada do homem à lua, que aconteceu um ano depois, nos fascinou com o computador “Hal-9000” que interagia com o seu operador e o meio social, no pico de um relance sobre a história da humanidade onde a influência da tecnologia na evolução da nossa espécie está sempre presente, já aí, espantosamente, com memória transparente e tudo. Nas várias vezes que revi a película, densa e difícil de compreender para um adolescente dum tempo onde a tecnologia de ponta era coisa que no país ainda não saíra do domínio da ficção, o poder do “Hal-9000” espantava-me tanto que nem ousava sequer pensar que algum dia aquilo se pudesse tornar realidade. De facto, o que não podia, então, conceber é que não necessitaria de viver muito tempo para que essa ficção, e muito mais à sua volta, se realizasse de uma forma que cada vez torna mais inatingível o fim a que poderá um dia chegar, se é disso que, na verdade, ousemos tampouco falar. “Espaço 1999” foi mais outro momento de contacto com o futuro, agora na televisão, que pudemos seguir em séries de dezenas de episódios iniciados em 1976, pregados ao fascínio daquelas máquinas que falavam com as pessoas, as punham a intercomunicar a milhares de quilómetros de distância em tempo, som e imagens reais, enfim, um pasmo de incredulidade e fascínio de um tempo que nos falava de tempos que nos pareciam tão longínquos e que, afinal, estavam tão perto de se concretizar, tornando-nos rapidamente próximos deles, até fruidores dessa antes suposta improbabilidade e, simultaneamente, com uma consciência plena dos passos gigantescos que neste domínio a humanidade, entretanto, conseguiu dar. Só falta mesmo a desmaterialização dos corpos...será que...

O mundo, provavelmente, não teria atingido o estágio de desenvolvimento em que se encontra, se o homem não tivesse o seu percurso existencial marcado por uma luta titânica e permanente com os limites da realidade à procura de novas descobertas que

---

<sup>13</sup> “2001, Odisseia no Espaço” é um filme de ficção científica realizado em 1968 pelo cineasta americano Stanley Kubrick, baseado no livro de ficção com o mesmo nome escrito por Arthur Clarke.

sentia atingíveis, latentes, que, na verdade, percebia como possíveis de realizar se para tanto à sua descoberta dedicasse o seu denodo e saber, o potencial que pulsava dentro de si. Nessa saga em busca de formas de viver outras sempre mais além concebidas e, à luz delas, constantemente reformuladas e renovadas, os homens avançaram constantemente por entre as “virtualidades”<sup>14</sup> que convivem, potencialmente, com o espaço efectivo da nossa experiência” (Cruz, 2007: 34), onde estão depositadas as potencialidades a partir das quais se estacaram muitos dos avanços civilizacionais que nos conduziram ao tempo presente, tal qual acontece com o ficcional que o imaginário dos visionários do futuro concebe, quantas vezes nascido da antecipação de realizações espectáveis face ao avanço tecnológico conhecido num dado momento e, nesse sentido, potencialmente concretizáveis no futuro, por muito estranho que nos pareça o ficcionado e o imaginado, muitas vezes hoje, mercê das potencialidades digitais, transformado numa realidade virtual<sup>15</sup> tornada cenário antecipatório de um acontecimento concreto, como a simulação do voo aeronáutico que treina situações de navegação sob condições que na realidade assumem dimensões catastróficas e que, concomitantemente, não são passíveis de treino em tempo e em espaço reais (não é possível, p. ex., treinar um piloto num cenário de colapso dos motores do seu avião em voo, mas já o é num simulador que reproduz virtualmente essa realidade de uma forma clara e objectiva; o mesmo acontece com o treino de um pára-quedista em situação de avaria do pára-quedas em pleno salto, etc.).

É, pois, entre o possível<sup>16</sup> e o virtual feito “possível potencial” (Castells, 2002: 489) que o mundo tem avançado. O possível já está totalmente constituído, estático, à espera apenas que lhe seja dada existência, não sendo, por isso, fruto de qualquer acto criador, enquanto o virtual se assume como um “complexo programático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objecto ou

---

<sup>14</sup> Virtualidade: carácter e estado do que é virtual ou potencial; potencialidade. Virtual: que existe como potencia ou faculdade mas sem exercício ou efeito prático; que tem em si todas as condições essenciais à sua realização; possível; potencial (cf. Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Letras de Lisboa (2001). Lisboa: Verbo (p. 3761).

<sup>15</sup> “Se as palavras que constituem a realidade virtual forem tomadas como metades iguais, faz mais sentido pensar na realidade virtual como conceito redundante. A realidade virtual pode tornar o artificial tanto ou mais realista que o real”...”a ideia que está por detrás da realidade virtual é proporcionar uma sensação de ‘estar lá’ dando, pelo menos aos olhos, aquilo que eles receberiam se estivessemos lá e, mais importante ainda, fazer a imagem mudar de acordo com a mudança do nosso próprio ponto de vista” (Negroponte, 1996: 127-128)

<sup>16</sup> “Le possible se réalisa sans que rien ne change dans sa détermination ou dans sa nature. C’est un réel fantomatique, latent. Le possible est exactement comme le réel: il ne lui manqué que l’existence” (Lévy, Pierre. Sur les chemins du virtuel. Capturado de <http://hypermedia.univ-paris8.fr/pierre/virtuel/virt0.htm>, em 2009.10.21.

uma entidade qualquer” (Lévy, 2001: 15) e, enquanto tal, deve ser tido como algo que já existe em potência à espera de um processo de resolução, de actualização<sup>17</sup>, de um rasgo criador, de invenção de uma solução reclamada por uma situação problemática, de que necessita para se concretizar, pelo que, nesta conformidade, nunca poderá ser considerado como o oposto do real.

Foi neste desafio constante do *status quo*, explorando as possibilidades que as virtualidades de um conhecimento deixavam antever latentes, que a humanidade pôde assistir a conquistas de grande alcance e que marcaram de forma indelével a sua história em épocas distintas, onde o conhecimento e as tecnologias a partir dele desenvolvidas proporcionaram a emergência de novas realidades, que foram possibilitando a virtualização de inúmeros domínios da vida dos povos, que lhes trouxeram avanços civilizacionais de grande visibilidade histórica e que hoje conhecem, quiçá, o seu mais surpreendente momento.

Na virtualização<sup>18</sup>, enquanto dinâmica que faz acontecer o virtual, no desapego ao aqui e agora, estão plasmados os avanços que a sociedade foi conhecendo ao longo do seu percurso existencial. Assim aconteceu, entre uma imensidão de movimentos de virtualização que marcaram a história da humanidade, há 2700 anos atrás quando os gregos inventaram o alfabeto e nele virtualizaram as palavras ditas, quando o texto se tornou um objecto virtual na mesopotâmia e virtualizou a memória oral, quando há século e meio Bell virtualizou a voz através do telefone, quando se virtualizou a distância com meios de transporte cada vez mais rápidos, que encurtaram o mundo de tal forma que hoje o circundamos nas vinte e quatro horas de um dia em contraste com os meses que se demorava a fazê-lo há um século atrás, quando se desenvolveu a virtualização do corpo, que podemos olhar por dentro como se estivesse do avesso<sup>19</sup> ou reconfigurar e alindar de novo, para chegarmos à virtualização dos tempos hodiernos

---

<sup>17</sup> “A actualização é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e finalidades. Passa-se algo mais do que a dotação de realidade a uma possibilidade ou do que uma escolha por entre um conjunto pré-determinado: uma produção de qualidades novas, uma transformação de ideias, uma verdadeira transformação que alimenta o virtual” (Lévy, 2001: 17).

<sup>18</sup> “A virtualização pode definir-se como o movimento inverso à actualização. Ela consiste numa passagem do actual ao virtual, numa ‘elevação à potência’ da entidade considerada. A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológica do objecto considerado: em vez de se definir principalmente pela sua actualidade (uma solução), a entidade encontra a partir de agora a sua consistência essencial num campo problemático. Virtualizar uma entidade qualquer consiste em descobrir uma questão geral à qual ela se liga, em mudar a entidade em direcção a esta interrogação e em redefinir a actualidade inicial como resposta a uma questão particular” (Lévy, 2001: 18)

<sup>19</sup> A ecografia mostra o interior do corpo sem que isso signifique a sua desmaterialização, constituindo um exemplo esclarecedor do que é a realidade virtual, esse estar ali (na imagem) do que está, realmente, lá (o corpo), pelo que virtual nunca pode ser o oposto de real.

que nos conduziu a “um mundo que se tornou digital” (Negroponte, 1996), suporte de uma era poderosa, a era digital, sustentada em quatro pilares que fazem dela uma “força da natureza: é descentralizadora, globalizadora, harmonizadora e distribuidora de poder” (id.: 240). Um mundo onde muito do seu real existe algures, mas, virtualizado, anda por aí à mão de todos e por todos manipulável, seja dinheiro, palavras ditas e escritas, imagens e quase tudo o que se queira.

É neste tempo de “transformação da nossa cultura material operada por um novo paradigma organizado em torno das tecnologias da informação” (Castells, 2002: 33), pouco mais de meio século volvido sobre um tempo outro em que “a grande maioria dos seres humanos vivia no e do campo, quase todos trabalhando a terra e criando animais” (Lévy, 1998: 39), como o fizeram durante milénios, que nasce um novo ser, num novo mundo.

O ser digital, “quase naturalmente genético, uma vez que cada geração se tornará mais digital que a anterior” (Negroponte, 1996: 243), e o mundo que configura, anda por aí algures no ciberespaço<sup>20</sup>, no novo mundo, fruto da virtualização do computador<sup>21</sup>, interconectado com uma imensidão deles, vagueando livremente num contexto partilhado, de “todos para todos” (Lévy, 1998: 41), onde cada um é, potencialmente, emissor, receptor e co-construtor de um contexto comum, porventura de destinos colectivos que a todos marcarão doravante. “O acesso, a mobilidade e a capacidade de efectuar mudanças são as características que tornarão o futuro tão diferente do presente” (Negroponte, 1996: 242), coisa que neste final de 2009 já todos começamos a (não) perceber com clareza, sobretudo no outro mundo que lhe subjaz feito de um imenso colapso económico que, socialmente, arrastou para a pobreza mais umas largas dezenas de milhões de seres humanos para juntar às centenas de milhões nela mergulhados sem saída que se vislumbre.

A demanda do (im)possível, num desafio dos limites da ciência que não para de nos surpreender, parece não acabar nunca, tal os avanços com que a virtualização contemporânea nos surpreende e confronta cada dia que passa, numa mistura confusa de potencialidades e riscos por onde corre o cada vez mais atrapalhado quotidiano social, tão atreito às oscilações que sempre acontecem no tecido social. “A força e a rapidez da

---

<sup>20</sup> Ciberespaço: meio de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores (Lévy, 1998: 49).

<sup>21</sup> Esta máquina fantástica já havia conquistado pela sua magnificência um lugar importante na vida das sociedades ocidentais, a ponto de a revista norte-americana “Time”, em 26 de Dezembro de 1982, ter escolhido o computador como personalidade do ano, distinção que até então apenas havia sido concedida a humanos.

virtualização contemporânea são tão grandes que exilam os seres dos seus próprios saberes, que caçam as suas identidades, as suas profissões, os seus países” (Lévy, 2001: 142), num sinal inequívoco da paridade com que avanço tecnológico e risco aparecem na sociedade.

O que vamos vendo e lendo fala-nos de “pessoas que se cruzam nas estradas, se empilham em barcos e empurram nos aeroportos. Outros, ainda mais numerosos, verdadeiros imigrantes da subjectividade, são obrigados a um nomadismo interior que deverá ter como resposta uma virtualização requalificadora, inclusiva e hospitaleira, que combata uma virtualização pervertida que exclui e desqualifica” (id.).

Não se vislumbra que a virtualização requalificadora que Lévy reclama se possa fazer tão cedo noutra realidade. O essencial das nossas vidas, sobretudo o seu centro nevrálgico – a economia, o trabalho e a cultura – a partir de onde gravita todo o resto, deixou de correr dentro dos parâmetros seculares. “O surgimento da sociedade em rede não pode ser entendido sem a interacção entre estas duas tendências relativamente autónomas: o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e a tentativa da antiga sociedade em reequipar-se com o uso do poder da tecnologia para servir a tecnologia do poder” (Castells, 2002: 74-75), o que, está bom de ver, algumas gerações exigirá que passem até que tal desiderato seja alcançado, sobretudo no que ao seu manuseamento e domínio concerne.

Entretanto, malgrado o ainda considerável predomínio à escala global da antiga sociedade, é na rede que estamos e é dela que os ditames essenciais das nossas vidas emanam, já que, como acentua Lévy (1998: 40), a humanidade está a reconfigurar-se novamente numa só sociedade, tal como o foi na sua origem, como consequência da nova realidade emergente das novas tecnologias. É, pois, dentro dessa realidade que as coisas se passarão doravante, para o bem e para o mal dos indivíduos que aí continuam a luta pela vida, feita de conquistas e escolhos sem fim, enquanto outros horizontes configuradores de novas virtualizações estão na ordem do dia, como acontece com a nanotecnologia, prenunciadora, como acentua Fiolhais (2006), de um novo futuro, quiçá com (re)actualizações ainda mais dramáticas do que as que vêm enformando os tempos que correm.

## **5. As redes da Rede**

A virtualização da informação, do conhecimento adquirido, do saber que se queria intransmissível e que, por isso, urgia guardar e preservar doutrem, aconteceu a partir de um problema militar – a virtualização, lembra Lévy (2001: 15-16), procura responder a um problema e implica um processo de resolução e consequente passagem a um novo actual – dos tempos mais acesos da Guerra Fria, como forma de precaver a possibilidade de se perderem informações militares importantes e sigilosas que poderiam colocar em crise a segurança americana em caso de ataque da URSS ao Pentágono. Nasceu um meio de guarda, troca e compartilha de informações eminentemente militares, e da sua descentralização física, que não estavam agora ali (Pentágono), mas andavam por aí (ARPANET<sup>22</sup>) na rede, na primeira rede Galáctica, desterritorializadas, “num lugar sem espaço” (Negroponte, 1996: 175).

Porque o ataque soviético nunca se concretizou e diluída que, assim, foi a tensão entre americanos e russos, ficou livre o caminho de libertação para a esfera pública do que fora um bem guardado segredo de Estado e, consequentemente, para a sua chegada a mãos de cientistas e seus alunos, que foram aperfeiçoando o sistema inicial e o utilizaram para intercomunicação entre universidades, saltando posteriormente para o conhecimento de curiosos, alguns da contracultura, que lhe deram a forma que hoje domina as nossas vidas. Na verdade, o que os americanos desconheciam era que, quando deram corpo à ARPANET, tinham acabado de dar o pontapé inicial para o maior fenómeno mediático do século XX, a criação da INTERNET, um produto “cultural” (Castells, 2007), fruto de um movimento liderado por quem perseguia a utopia de transmutar virtualmente a informação toda de um lado para o outro, de rede em rede. O engenheiro inglês Tim Barners-Lee foi o responsável no dealbar da última década do século passado pela criação da World Wide Web, passando dum meio que na sua génese só interligava sistemas de pesquisas científicas e académicas de universidades americanas para um outro que, a partir da sua criação, se disseminou a todos os quadrantes da vida, deixando de ser definitivamente um circuito fechado para se circunscrever ao mundo inteiro.

A emergência de um meio de comunicação virtual, potencialmente poderoso, no (ciber)espaço virtualmente andante, operado por um número gigantesco de máquinas capazes de interagirem, consubstanciado numa rede mundial de computadores, que em escassos quatro anos conseguiria atingir cerca de 50 milhões de pessoas e volvidas três

---

<sup>22</sup> Rede criada pela ARPA, sigla para Advanced Research Projects Agency, precursora da Internet.



décadas apenas é presença certa na vida de mais de mil quatrocentos e sessenta milhões de pessoas em todo o mundo<sup>23</sup>, teria que potenciar uma verdadeira revolução tecnológica de informação e comunicação à escala planetária, o novo mundo que atrás referimos, já capaz de congrega uma imensa mole humana interconectada em redes que enformam uma grande rede à escala global – apesar de perto de quatro quintos da população mundial dela ainda não usufruir, sendo que na União Europeia a taxa de penetração se aproxima dos sessenta por cento e é superior a setenta por cento em Portugal <sup>24</sup> - o que mais releva a atenção com que, à luz destes indicadores, devemos olhar a questão, não só pelo que comporta a nível planetário, mas, sobretudo, pelo impacto que começa a ter bem perto de nós.

De facto, como sustenta Castells, “ o paradigma da tecnologia da informação não evoluiu para o seu fechamento como um sistema, mas para a sua abertura como uma rede de acessos múltiplos. É forte e impositivo na sua materialidade, mas adaptável e aberto no seu desenvolvimento histórico. Abrangência, complexidade e disposição em forma de rede são os seus principais atributos” (2002: 94), o que, indubitavelmente, acaba por estender a sua presença e influência a todos os domínios e às pessoas que por aí caminham, o que lhe confere, também, “dimensão social” porque penetrante “no âmago da vida e da mente” (id.) de cada um de nós e na presença constante, actuante e marcante no nosso quotidiano. E a dimensão de tal presença atinge aspectos a raiar o inimaginável com o advento da auto-estrada de informação<sup>25</sup> e o consequente desenvolvimento de uma rede de redes, a partir e por onde é possível ditar e determinar uma infinidade de coisas implicas na vida que todos nós vivemos “numa era marcada pela interconexão” (Giddens, 2004: 556).

Por entre a grande rede que cobre toda a terra correm muitas redes distintas que se vão entrecruzando, sejam elas ligadas aos mercados financeiros, sejam de decisões políticas, do mundo obscuro e criminoso do narcotráfico, de poderosos meios de difusão de televisão, de *gangs* de rua, de instituições financeiras para a lavagem de dinheiro, do terrorismo, entre uma imensidão delas, que, difundidas à escala mundial, se atravessam

---

<sup>23</sup> Segundo a Internet World Stats. Capturado de <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>, em 2008-12-19.

<sup>24</sup> Idem.

<sup>25</sup> Auto-estrada de informação “refere-se ao plano da administração Clinton/Gore para liberalizar os serviços de comunicações permitindo a integração de todos os aspectos da Internet, TV por cabo, telefones, actividades comerciais, entretenimento, fornecedores de informação, educação, etc. Em <http://lg.msn.com/intl/pt/tutorial/glossary.htm>, acedido em 2008-12-19.

nos seus caminhos e, concomitantemente, nos nossos de uma forma determinante e, não raras vezes, conflituante. “A inclusão/exclusão em redes e a arquitectura das relações entre elas, possibilitadas por tecnologias que operam à velocidade da luz, configuram os processos e funções dominantes nas nossas sociedades” (Castells, 2002: 607), onde a forma e resultado dos processos de produção, experiência, poder e cultura mudaram completamente.

É por entre as redes da rede global, dentro ou fora, mas nas suas teias apanhado, que o homem continua a caminhada iniciada quando há muito tempo partiu com a sua pequena rede familiar à conquista de si e do mundo, fez o seu processo civilizacional (Elias, 1939/2006) e chegou até esta “nova ordem social, a sociedade em rede” (Castells, 2002: 614), que transformou de verdade a sua vida de todos os dias e a vida da própria terra, com particular intensidade a partir das novas tecnologias emergentes no último quartel do segundo milénio.

Dahrendorf (1996), Giddens (2004), Hobsbawm (2002), entre outros, atribuem a esta revolução tecnológica uma quota-parte determinante num outro processo que integrou o mundo num só bloco em larga escala, transformando por completo a sua estrutura e a estruturação que durante muito tempo pautou a acção social, abrindo uma “nova era” (Castells, 2002: 614) em que as sociedades e os indivíduos mudaram para novos padrões existenciais e vivenciais. Dentro dessa revolução potenciadora de um desenvolvimento da humanidade sem precedentes, Giddens (2000) destaca mesmo os meios de comunicação electrónicos como o motor da globalização, que para Beck (1997) também se constituem como determinantes na emergência de factores de risco, alguns deles a ela imanescentes, de onde surgiu um indivíduo mudado na forma como enfrenta e se confronta com a nova realidade.

## **6. Marca(o)s da globalização**

A última trintena de anos, subsequente ao fim da Guerra Fria e à queda do Muro de Berlim, foi um tempo de rompimento com os velhos padrões que pautaram a vida dos povos desde os tempos do Iluminismo, antecedentes da Modernidade que a Revolução Industrial consolidou, em que, conseqüentemente, o mundo conheceu, como sustenta Giddens (2004: 50-51), progressos dramáticos nos domínios da comunicação, tecnologia da informação e transportes, que aproximaram tudo de todos mercê, também, de um *boom* no desenvolvimento da aeronáutica civil, da marinha mercante e de outros

transportes de grande velocidade (TGV's), que rapidamente transaccionam pessoas e bens através do planeta, a que se juntou, decisivamente, o sistema mundial de comunicação por satélite, possibilitador do contacto entre as pessoas em tempo real, que acrescentou ao transporte por cabo de fibra óptica uma outra via de comunicação e virtualização de potencialidades e consequências para todos nós que roçam o domínio do inimaginável, tal o potencial de “actualização”<sup>26</sup> (Lévy, 2001: 17) que em todos os domínios da nossa vida individual e colectiva comporta.

A terra globalizou-se e foi-se tornando cada vez mais interdependente num processo que a perpassa de uma ponta à outra, desde o nível macro até ao mais recôndito dos sítios, que afecta a vida quotidiana de todos de forma inexorável e nos encerra numa “globalidade”<sup>27</sup> (Beck, 2002a: 28) onde acabaram os espaços fechados e os mundos da cultura, da economia e da política se “entremesclaram”, transformando as diferentes sociedades numa verdadeira “sociedade mundial”<sup>28</sup> (id.), dominada por um globalismo<sup>29</sup> sufocante e arrebatador.

É possível, na esteira do que diz Giddens (2004: 51-52), que cada um de nós esbarre, quer no hipermercado da grande cidade, quer na mercearia de bairro ou de aldeia, com as prateleiras mescladas de produtos provenientes das quatro partidas do mundo, como o é também, acrescentamos, encontrar no lugar aonde ontem repousava um bom verdasco produzido por um conhecido lavrador de uma aldeia vizinha umas quantas caixas desse néctar provindo das vinhas do Chile ou da Argentina, adquirido pelo pequeno comércio junto de uma grande superfície comercial para revenda. Este exemplo aplica-se a uma variedade infinita de produtos, o que traduz a diminuição drástica das barreiras que antes eram impostas ao comércio internacional e a facilidade com que esses produtos provenientes de dezenas de países diferentes nos chegam à porta de casa, muitos deles ainda frescos, calcorreados que foram num ápice os milhares de quilómetros que os separam da origem, tarefa antes impossível de cumprir por razões

---

<sup>26</sup> Cf. nota 18.

<sup>27</sup> “A globalidade significa: há já bastante tempo que vivemos numa sociedade mundial, de maneira que a tese dos espaços fechados é fictícia. Não há nenhum país nem grupo que possa viver à margem dos demais” (Beck, 2002: 28).

<sup>28</sup> Sociedade mundial significa para Beck “a totalidade das relações sociais que não estão integradas na política do Estado nacional, nem estão determinadas (nem são determináveis, através desta) ” (2002:28)...”uma sociedade não fixada territorialmente, não integrada, não exclusiva” (id.: 148)

<sup>29</sup> “Por globalismo entendo a concepção segundo a qual o mercado mundial desaloja ou substitui a ocupação política: quer dizer, a ideologia do domínio do mercado mundial ou a ideologia do liberalismo. Este procede de maneira monocausal e economicista e reduz a pluridimensionalidade da globalização a uma só dimensão, a económica, dimensão que considera, assim mesmo, de modo linear e põe sob o tapete (quando, e se é que, o faz) todas as demais dimensões – as globalizações ecológica, cultural, política e social” (Beck, 2002: 27)

práticas. Com esta imensidão de produtos, quantos deles anteriormente desconhecidos para a maioria de nós, entraram-nos portas adentro vertentes de culturas próprias de sociedades tão diversificadas, que aprendemos a conhecer e com quem passamos a partilhar coisas em comum. Afinal, de repente, descobrimos que as outras sociedades não estão tão distantes assim de nós, que há laços que nos podem unir com consistência e que as nossas vidas se entrelaçaram com as dos outros, sejam eles vizinhos da porta de casa ou das antípodas dantes só atingíveis por alguns aventureiros e agora à distância de umas escassas horas de avião ou de um simples “click” no rato do computador.

O que acima fica como mero exemplo da emergência do mundo global é extensível a todos os domínios do imenso e pluridimensional universo que nos rodeia, significando isto a diluição de fronteiras nos domínios da “economia, da informação, da ecologia, da técnica, dos conflitos transculturais, da circulação de pessoas, bens e do dinheiro, e da sujeição a intoxicações, sobretudo das provenientes dos submundos da marginalidade e do terrorismo” (Beck, 2002: 42), o que nos junta “num único mundo” (Giddens, 2000: 20) de uma forma “irreversível<sup>30</sup>” (Beck, 2002a: 146) e com consequências a toda a escala.

Tal como Beck (2002a: 27), Santos (2001: 35-55) pluraliza<sup>31</sup> o fenómeno globalizador, procurando pontuar a sua presença multifacetada na vida das pessoas e no que de significativo isso representa para o seu quotidiano, onde, sustenta Dahrendorf (1996: 20), a globalização se faz sentir em todos os campos da vida social.

Como consequência disso, Santos (2001: 69-78) vê a globalização como um processo de “trocas desiguais” através das quais “determinados artefactos, condição, entidade ou identidade local, estende a sua influência” de uma forma abrangente, irrompendo, e substituindo outros artefactos, condições ou entidades e identidades

---

<sup>30</sup> “A globalidade irreversível significa que vivemos desde há algum tempo numa sociedade mundial, o que implica duas coisas básicas: por um lado, um conjunto de relações de poder e sociais politicamente organizadas de maneira não-nacional-estatal e, do outro, a experiência de viver e actuar por cima e mais além das fronteiras. A unidade do estado, sociedade e indivíduo que pressupõe a primeira modernidade dilui-se aqui: sociedade mundial não significa uma sociedade de economia mundial mas sim uma sociedade não estatal, quer dizer, um conglomerado social para o qual as garantias de ordem territorial-estatal, mas também as regras da política publicamente legitimada, perdem o seu carácter obrigatório” (Beck, 2002a:146).

<sup>31</sup> “Aquilo que habitualmente designamos por globalização constitui, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais, diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenómenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização, existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural” (Santos, 2001: 62), porque consubstanciador de fenómenos globalizadores nos domínios da ‘cultura’, da ‘política’, da ‘economia (neo-liberal)’, ‘social’ e das ‘desigualdades’ (id.: 35-55).

locais, tornando-se num novo “localismo”, onde o global esmaga o local, sobrepondo aquele o seu poder dominante à fragilidade e consequente submissão deste.

Nesta perspectiva, Santos (id.) polariza o fenómeno globalizador em torno de dois campos dialógicos e de confrontação aberta: o que comporta a força avassaladora da “globalização hegemónica”, “de cima para baixo”, onde de uma forma impactante um qualquer evento parte de determinado local do planeta e se globaliza, transmutando-se, assim, rapidamente, num “localismo globalizado”<sup>32</sup> com as correspondentes consequências nas condições locais, que, por força delas, o transformam desde logo num “globalismo localizado”<sup>33</sup>, com todas as consequências para a vida das pessoas a isso inerentes; o que faz eclodir e sustenta a resistência à globalização com os seus “localismos globalizados” e “globalismos localizados”, impondo-lhes um “cosmopolitismo” que paute “práticas e discursos de resistência contra as trocas desiguais no sistema mundial tardio” e a assunção da defesa de recursos, entidades, artefactos, ambientes imprescindíveis à perenidade da humanidade, culturas...assumindo-se como uma verdadeira globalização “de baixo para cima” e, concomitantemente, “contra-hegemónica”.

Este olhar dicotómico em torno do(s) fenómeno(s) globalizador(es) exemplifica o encanto e, sobretudo, os desencantos inerentes, com o soçobrar do pretenso propósito de “tornar o mundo diferente e melhor do que fora e de expandir a mudança e melhoria à escala global, à dimensão da espécie...de tornar semelhantes as condições de vida de todos, em toda a parte e, portanto, as oportunidades de vida para todo o mundo, talvez mesmo torná-las iguais” (Bauman, 1998: 67).

O tempo de globalização que marca o nosso dia-a-dia encerra-nos num mundo de incertezas, onde estamos permanentemente confrontados com os riscos a elas imanescentes (Beck, 1992; Hobsbawm, 2002; Beck, Giddens e Lash, 2000; Giddens, 2004: 68), que colocam grandes desafios às pessoas e às sociedades, sobretudo pela imprevisibilidade das consequências nefastas<sup>34</sup> que de repente podem bater à porta de cada um de nós.

---

<sup>32</sup>“Processo pelo qual determinado fenómeno local é globalizado com sucesso, seja a actividade mundial das multinacionais, a transformação da língua inglesa em língua franca, a globalização do *fast-food*...” (Santos, 2001: 71);

<sup>33</sup>“Consiste no impacto específico nas condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados (eliminação do comércio de proximidade, criação de zonas francas, desflorestação, destruição maciça de recursos naturais, “dumping ecológico (compra de lixos tóxicos)”... (Santos, 2001: 72)

<sup>34</sup> Nas palavras de Giddens (2004: 65-66), estamos a falar de “riscos externos” e “riscos manufacturados”, provindos de acidentes da natureza os primeiros e da acção directa do nosso saber e tecnologia sobre o mundo natural os demais.

Para Beck (1992: 35, 92, 103 e 140; 2003: 16-19), paira sobre a humanidade inteira uma panóplia de perigos onde a crise ecológica, a crise financeira global e o perigo das redes transnacionais, sobretudo no pós 11 de Setembro de 2001, assumem, quiçá, o seu lado mais dramático. Associados a estes fatores de risco, o processo de globalização e da progressão acelerada das mudanças tecnológicas que o alimenta e rapidamente estende por toda a terra, a que se lhes juntam mudanças no mundo do trabalho, sobretudo no domínio da (in)segurança no emprego, de posicionamento social do género, com a chegada da mulher ao emprego e a patamares sociais exclusivos do homem até então, o que provocou a erosão dos padrões familiares tradicionais, e da democratização da política e sua consequente abertura à participação directa dos cidadãos, fazem emergir um tempo onde o calculismo se tornou palavra de ordem na vida quotidiana das pessoas, face à imprevisibilidade com que o futuro se nos apresenta, em contraste flagrante com o que acontecia nas sociedades tradicionais, o que, como acentuam Beck, Giddens e Lash (2000), confere à noção de risco uma posição central na cultura moderna face aos padrões de incerteza que hoje vão pautando a vida quotidiana das pessoas, perdida a previsibilidade com que ainda recentemente podíamos olhar o amanhã, fosse no emprego, na pacatez e na segurança colectivas, na constância das estações do ano, na família, por onde as coisas fluíam sem ameaça latente de ruptura dos padrões habituais.

A “sociedade do risco” (Beck, 1992), emerge como prelúdio para a mudança do paradigma societal em curso, onde os velhos padrões de relacionamento social e humano se estão a transfigurar, com o consequente emergir de uma modernidade nova de contornos bem diferentes daquelouta provinda da era da industrialização<sup>35</sup>.

A modernidade que aí está, reflexiva (Beck, 2002), segunda modernidade (Beck, 2002; Bauman, 2002 e 2003; Lash, 2000) modernidade tardia ou pós-modernidade (Giddens, 2005), como resposta à nova realidade que abalou irremediavelmente as fundações da que lhe precedeu, constitui-se como padrão imperioso para responder consequentemente aos novos desafios que hoje estão colocados à humanidade inteira.

---

<sup>35</sup> “O espaço quotidiano de experiências da ‘sociedade do risco mundial’ não surge, pois, como uma relação de amor de todos com todos. Surge, e consiste em, perceber a miséria das consequências globais das nossas acções como civilização – tanto faz se esta globalidade de consequências se produz através da rede informática tecnológica, dos fluxos financeiros, das coisas naturais, dos símbolos culturais, da ameaçadora catástrofe climática ou da ameaça terrorista” (Beck, 2003: 25).

Aqui, a reflexividade<sup>36</sup> aparece, assim, de uma forma concomitante à impossibilidade com que hoje somos confrontados de alinhar uma ideia, ou engendrar um plano que seja susceptível de se assumir como um fio condutor minimamente seguro do futuro imediato das pessoas, e a emergência daí decorrente da necessidade de uma “(auto)destruição criativa da sociedade industrial” sustentada numa constante “autoconfrontação com os efeitos da sociedade do risco, efeitos esses que não podem ser resolvidos nem assimilados pelo sistema da sociedade industrial, nem medidos pelos modelos institucionalizados desta última”, mas sustentados numa “modernidade reflexiva” (Beck, 2001: 6) onde, naturalmente, pulsa uma sociedade de indivíduos bem diferente na forma de interrelacionamento, fruto da transformação estrutural que se verificou.

## **7. Os novos (auto)biógrafos**

O indivíduo da segunda modernidade, mercê das alterações profundas que, entretanto, dinamitaram as fundações da modernidade e fizeram explodir a sua base de sustentação tradicional – família e condição da mulher, estatuto de classe social, emprego, qualificação académica, entre outros – está confrontado com alterações significativas na sociedade que mudaram a sua forma de relacionamento nela e com ela.

Na verdade, assistimos, na óptica de Beck (2003:339-340), a uma descentralização das classes sociais em aspectos que foram suportes de estatutos bem definidos, designadamente nas mudanças produzidas nas estruturas familiares, no acesso e nas condições de habitação, nas actividades de ócio, na participação cívica e política, na flexibilidade e precaridade do emprego, quando não subemprego, no papel da mulher na sociedade, ou melhor, em toda a sociedade. Paralelamente, o indivíduo do novo milénio tem uma mobilidade nunca vista, tornou-se mais qualificado, acede a uma intensidade de tráfego informativo sem limites, é muito mais livre, um verdadeiro cidadão do mundo.

Perdidos os pilares de suporte de uma relação pendular, formatada e previsível dentro de uma sociedade linear, detida desde os tempos da revolução industrial, e confrontada com as incertezas e prerrogativas que a nova ordem lhe trouxe, a vida das

---

<sup>36</sup> “À transição autónoma, indesejada e imperceptível da sociedade industrial para a sociedade do risco chamamos reflexividade (de modo a distingui-la e a contrastá-la com a noção de reflexão)” (Beck, 2001: 6).

peças passa a pautar-se por uma individualização<sup>37</sup> sustentada, como refere Lash (2000: 15), num “juízo reflexivo”, onde a incerteza e o risco estão aí sempre tão presentes quanto o está o caminho que, também, se abre à inovação. O indivíduo não tem nenhuma certeza quanto ao seu futuro, mas vislumbra a possibilidade de se desenharem horizontes tão amplos para o fazer como nunca os conseguiu ter.

A sociedade da segunda modernidade e a estrutura que a enforma está, pois, toda ela orientada, não para o grupo, mas para a pessoa na sua individualidade, com as consequências nefastas que tal representa para a vida colectiva, que, nesta conformidade, não sai bem tratada com este processo.

“As instituições cardeais da sociedade moderna – os direitos civis, políticos e sociais básicos, mas também o emprego remunerado e a formação e a mobilidade que este acarreta – estão orientados para o indivíduo e não para o grupo. Na medida em que os direitos básicos se internalizam e todo o mundo quer – ou deve – estar economicamente activo para poder ganhar o sustento, a espiral da individualização destrói os fundamentos existentes da coexistência social” (Beck e Beck-Gernsheim, 2003: 30).

Postas assim as coisas, cada indivíduo é hoje, ao contrário do que acontecia há duas escassas dezenas de anos atrás, convocado a reposicionar-se na sociedade e, face à realidade com que está confrontado, “a converter-se em agente da sua própria identidade” (Beck, 2003: 339-340), qual biógrafo de um futuro pejado de incertezas, mas, todavia, contendo potencialidades nunca existentes. “O indivíduo, não a sua classe social<sup>38</sup>, converte-se, assim, na unidade de reprodução do social no seu próprio mundo vital. Os indivíduos têm que desenvolver a sua própria biografia”<sup>39</sup> (id.), procurando e traçando os caminhos por onde conduzir a sua vida, medindo o impacto, os riscos e as probabilidades de sucesso que as suas tomadas de decisão comportam. Os modelos – familiares, de empregabilidade, tradicionais, sociais, económicos, do conhecimento certo – que ontem serviam e serviram de padrão para orientar muitos percursos de vida, “desencrostaram-se” (Beck e Beck-Gernsheim, 2003: 30) do quotidiano e arrastaram para idêntico processo social os indivíduos que a eles estiveram umbilicalmente ligados

---

<sup>37</sup> Individualização significa, primeiro, a descontextualização e, segundo, a recontextualização dos modos de vida da sociedade industrial substituindo-os por outros novos, nos quais os indivíduos têm que produzir, encenar e montar eles as suas biografias (Beck, 2000: 13)

<sup>38</sup> Para Beck e Beck-Gernsheim “a sociedade de classes resultará quase irrelevante ao lado de uma sociedade de empregados individualizados” (2003: 95).

<sup>39</sup> “Se tomamos como exemplo a família sob as condições da individualização, não existe um conjunto de obrigações e oportunidades, nem uma maneira de organizar o trabalho quotidiano, ou a relação entre homens e mulheres, ou entre pais e filhos, que se possa copiar” (Beck, 2003: 340)



durante muito tempo. No seu lugar emergiu a individualização, uma nova realidade presente no quotidiano dos indivíduos, que torna mais plástica a orientação que cada um *de per si* pretende imprimir ao seu projecto de vida, que por ser despadronizado não será susceptível de se “reencrostar” (id.), em normas de conduta social. Hoje, cada individuo caminha no seu próprio caminho.

É este o velho caminhante, hoje mais sabido e menos submisso, que no dealbar do terceiro milénio continua a jornada por um mundo que agora lhe está cada vez mais à mão, menos desconhecido, mas, talvez por isso, comportando perigos outros além dos naturais e, também, tão incerto como nunca o foi, vivendo o paradoxo de uma modernização planetária supostamente crescente e congregadora, mas que o arrasta para imperativos de reflexividade na conduta que questionam as velhas interdependências sociais através das quais se configurou a vida quotidiana em sociedade de tempos não muito idos.

“A individualização e a globalização são, de facto, duas faces do mesmo processo de modernização reflexiva” (Beck, 2000: 14) onde se desenham novas interrelações num espaço social do tamanho do próprio mundo, que estão a mudar o indivíduo, que, em contraste com o tempo da primeira modernidade, se comporta na sua acção social por padrões de não linearidade (Lash, 2000: 17), o que, concomitantemente, contribui para transformar a face da própria sociedade.

O quadro universal que hoje se nos apresenta olhado pelos olhos de autores que dele têm uma visão preocupada e, simultaneamente, esperançosa, retrata a “condição humana” (Beck, 2008) em toda a terra, por onde se espalha o perigo que a todos espreita, seja quem seja e esteja onde estiver.

## **8. O hipercírculo**

Na sua sociologia circular, Simmel (1986: 426-443) decompõe a forma como se constrói socialmente o indivíduo, encontrando na intersecção dos variados círculos sociais, que, numa primeira fase da vida, o envolvem, e com quem, posteriormente, se envolve também, o essencial daquilo que ele apreende do exterior e que lhe vai servir de ferramenta para com ele objectivamente interagir, e, ainda, para a esse mesmo exterior transmitir a subjectividade que, entretanto, foi assim construindo.

“Com os diversos elementos de vida em que cada um se encontra socialmente misturado, formamos o que chamamos a subjectividade por excelência, a personalidade, na qual se

combinam de forma individual os elementos da cultura. Uma vez que a síntese do subjectivo produziu o objectivo, a síntese do objectivo gera, por sua vez, uma nova e mais elevada subjectividade, do mesmo modo a personalidade se entrega ao círculo social e se submerge nele para voltar a recobrar logo a sua peculiaridade, mercê desse cruzar de círculos sociais que se verifica na pessoa” (id.: 436).

O mundo globalizado dos homens individualizados de hoje, mercê da velocidade a que pessoas e bens se deslocam de uma ponta à outra ou da instantaneidade com que os bens tangíveis perpassam toda a terra como um raio de luz, forma um hipercírculo que abarca todo o universo terrestre, onde cabem e se integram todos os demais círculos por onde cada um de nós se vai movimentando no quotidiano, porque, inquestionavelmente, lhes é impossível passar incólumes por esta nova realidade implicante de uma forma determinante nas estruturas sociais e em todos nós, que é a globalidade irreversível<sup>40</sup>. Na sustentação de Castells (2002: 614), a nova ordem social plasmada e veiculada pela sociedade em rede reveste-se de contornos incontrolláveis nos mais variados domínios (lógica de mercados, tecnológica, ordem geopolítica ou determinação biológica), que, dada a forma automática e aleatória que caracteriza o seu eclodir, transmitem a sensação crescente de uma “metadesordem” na organização social com que tradicionalmente víamos o nosso dia-a-dia.

A realidade vai-nos mostrando que os contrastes e as contradições com que a globalização nos confronta permanentemente não se constituem como fenómenos exteriores ao indivíduo, mas também enquanto algo que tem lugar no centro da vida de cada um de nós, seja nos “casamentos e famílias multiculturais, no trabalho, no círculo de amigos, na escola, no cinema, comprando no quiosque da esquina, ouvindo música, etc.,” (Beck, 2002: 110), ou seja, nos círculos por onde corre a nossa vida, aonde agora chegam outras culturas de outros locais e povos e novas formas de organização e vivência sociais que também forçam a “globalização da nossa biografia” (id.), fruto da intersecção dos círculos sociais locais com o hipercírculo global que, desse modo, também se glocalizam<sup>41</sup>, porque neles se vão sedimentar aspectos de sistemas e culturas outras provenientes de locais diversificados do mundo, num “acercamento e mútuo encontro das culturas locais” a partir de um verdadeiro “*clash of localities*” (ibid.: 79).

---

<sup>40</sup> Ver nota 30.

<sup>41</sup> “A globalização significa também acercamento e mútuo encontro das culturas locais, que se devem redefinir a partir deste novo ‘clash of localities’ (confronto de localidades). Nesta conformidade, Robertson propõe substituir o conceito da globalização cultural pelo de ‘glocalização’, neologismo formado com as palavras globalização e glocalização.” (Beck, 2002:79)

É esta, pois, a nova realidade dos tempos pós-modernos, acrescentado e alargado que lhe está o epicentro por onde até há bem pouco tempo atrás fluía de uma forma bem mais restrita e controlada a vida social e onde, como postula Simmel (2004: 576), a partir da base familiar e da escola, se construía os suportes através dos quais o indivíduo ia adquirindo competências e capacidades para, desde esses círculos concêntricos, se integrar em novos campos de acção.

O indivíduo de hoje necessita de uma gama de ferramentas sociais sem precedentes, que lhe permitam ler o mundo com o “movimento de complexificação” (Lash, 2000: 15) que agora o caracteriza e, em concomitância, lhe permitam saber e poder enfrentá-lo conhecedor dos riscos e probabilidades de sucesso com que para o necessário confronto terá de partir.

Todavia, nem sempre assim as coisas viveram desta emergência, fruto da concepção que ao indivíduo estava consignada no contexto social e da própria linearidade com que a vida ia decorrendo, mas que, hoje, se vai radicalizando cada vez mais, ditada sobretudo pela “imprevisibilidade do futuro de cada um de nós” (Beck, 1997) com que por agora se nos apresenta cada dia que passa.

## **9. O indivíduo na sociedade**

As precedentes considerações síntese em torno de diferenciadas formas de olhar a sociedade e os homens que nela e com ela se interrelacionam num mundo em processos de mudança constantes, sustentadas por autores variados filiados em correntes sociológicas distintas, dão-nos conta da formulação de mecanismos interpretativos desse fenómeno, sobretudo da forma como conceptualizam o desenvolvimento integrado das interacções sociais, a um tempo reveladora do papel que a uma (sociedade) e a outros (indivíduos) cabe no processo e, consequentemente, da espécie de sujeito que lhe subjaz enquanto actor social. É em relação a este último aspecto que teceremos de seguida algumas considerações, à laia de síntese, designadamente sobre a dimensão que tem assumido, como metaforiza Goffman (1993), o papel que o actor social tem representado através dos tempos no teatro da vida encenado quotidianamente.

Dos tempos pré-modernos até ao dealbar da modernidade vai emergindo o indivíduo objecto de um longo processo civilizacional (Elias, 1939/2006: 63 e 64), imposto de cima para baixo, normativo, pautado por regras universais de conduta e bons costumes, que o vai arrancando paulatinamente do fundo dos tempos da barbárie e da

incivilidade, processo que, por evidente conveniência, se deveria iniciar logo na aurora da vida<sup>42</sup>, transformando as suas estruturas individuais e, concomitante a isso, o próprio funcionamento da sociedade pela demarcação dos papéis que a cada cidadão aí cabe desempenhar. Gradualmente, o homem medieval vai sendo substituído pelo homem do século XVIII, mais contido, social e ao serviço da sociedade tradicional onde se integra.

É o triunfo de um sistema de sociedade em que o actor social está confinado à sua dimensão comunitária e onde praticamente inexistente como individualidade.

“O actor da comunidade está sempre submetido à colectividade, moldado por ela, incapaz de se desprender, trespassado pelo calor do grupo, pelo rigor dos códigos e desprovido de um espaço de iniciativa individual. O homem da comunidade está sob a dupla marca da unidade e da totalidade. Unidade da vontade e dos modelos culturais, unidade dos espíritos e das crenças comuns” (Dubet e Martuccelli, 1997: 243).

A era moderna traz consigo a diferenciação social e com ela a necessidade de ligar o individual à complexidade daí emergente. O indivíduo pertence e participa agora em diversos círculos sociais, dentro dos quais é chamado a desempenhar papéis<sup>43</sup> diversificados que exigem competências múltiplas para o seu cabal desempenho, tornando-se num actor social de pleno direito<sup>44</sup>.

Dubet e Martuccelli (id.: 244-246) distinguem duas grandes versões contraditórias na representação do indivíduo “moderno”: uma, “encantada”, cruza a ligação que necessariamente acontece entre a acção individual e a ordem social como susceptível de se constituir como um campo de agenciamento de princípios de acção que o indivíduo escolhe com autonomia dentre o seu repertório social; outra, “desencantada”, considera o indivíduo como um mero reprodutor da ordem social, que internaliza sobretudo na escolarização maciça e continuada a que é submetido, pelo que a sua autonomia é vista como uma “ilusão subjectiva”. A primeira das versões consubstancia a internalização pelo indivíduo de uma disciplina que lhe vai permitir o exercício da autonomia, enquanto a segunda, pelo contrário, vê nessa construção social da pessoa uma preparação para a mera reprodução social, sem mais.

É nesta polarização entre o indivíduo construtor ou reprodutor do social, capaz de representar diferentes papéis e agir e reagir perante as distintas situações que o

---

<sup>42</sup> De “*Civitate Morum Puerilium*”, publicada em 1530 por Erasmo de Roterdão, constitui um pequeno tratado de civilidade infantil. – Erasmo (1978). *A Civilidade Pueril*. Lisboa: Estampa.

<sup>43</sup> Definidos “como o encontro do indivíduo com os códigos sociais” (Dubet e Martuccelli, 1997: 245)

<sup>44</sup> “Os códigos são substituídos por orientações de acção internalizadas, por sentimentos e convicções” (id.: 244)

quotidiano social lhe coloca, ou construído para a sociedade, subjugado pela prevalência do todo social sobre a sua individualidade, que pontua uma outra concepção do indivíduo que o liberta das teias deste dilema sociológico, vendo nos esquemas de atitudes que enformam a acção social o mediador entre os interesses individuais e colectivos, entre a subjectividade e a objectividade.

Por seu turno, a representação pós-moderna do indivíduo caracteriza-se pelo seu afastamento crescente em relação a uma sociedade difusa, imprevisível, onde se acentuaram as distâncias entre as pessoas, as estruturas, a complexidade dos sistemas e a diversidade das situações, que empurram o actor para acções cautelosas e prudentes na sua interacção com o mundo. “Doravante o indivíduo não é mais definido por uma correspondência estreita entre a objectividade e a subjectividade, mas concebido pela sua maior distância em relação ao mundo” (ibid.: 247), o que, necessariamente, implicará o emergir de condutas sociais reflexivas e críticas. Ao indivíduo é exigido um conhecimento amplo e continuado – o conhecimento deixou de ter a certitude de outrora – que lhe permita actuar face à circunstância de modo significativo e sem grandes delongas, de forma inconsciente, instantânea, praticamente sem necessidade de reflexão prévia. “O actor não faz mais emergir uma ordem colectiva preestabelecida, e sobretudo, é o próprio quadro situacional, e não mais a internalização das normas, que define as atitudes” (ibid.: 250).

O processo de inserção social do indivíduo é longo e complexo, consubstanciando a construção de uma estrutura que lhe permita, como sustenta Giddens (2004: 29), intervir na criação e na negociação dos papéis que for chamado a desempenhar no decurso dos processos de interacção social que vai desenvolvendo numa sociedade que, como notam Dubet e Martuccelli (1997: 251), se vai diferenciando de uma forma crescente, arrastando nesse processo os indivíduos que a compõem, e que, nessa conformidade, dela se afastam também. “O sujeito de hoje que se relaciona mais com instituições fragmentadas<sup>45</sup>, passou da posição de reflexão à de ser reflexivo” (Lash, 200: 13).

Talvez por isso, nunca o processo de formação do indivíduo tenha conhecido e merecido a dimensão dos tempos de agora, ditada pelas exigências que o mundo dos adultos vai colocando à sua integração e movimentação no seu interior.

---

<sup>45</sup> Na anotação de Lash (2000: 13), na segunda modernidade assiste-se à retirada de instituições clássicas como o Estado, a classe, a família nuclear, o grupo étnico, entre outras, com o consequente perecer dos padrões de contínua conformidade que pautavam os papéis sociais característicos da primeira modernidade.

Até ao início dos anos noventa do século passado, as ciências sociais e, particularmente, a sociologia estudaram a problemática da socialização distantes das crianças e dos seus mundos. Todavia, legaram-nos contributos que nem o passar do tempo diluiu na sua pertinência e significado epistemológicos, antes continuam a ser merecedores que aqui os olhemos atentamente, mas que, subsequentemente, lhes acrescentemos, com a necessária amplitude, os ângulos de análise que a novel sociologia da infância trouxe à colação, fruto dos trabalhos que vem desenvolvendo junto e com as crianças, no seu *habitat*, nos seus lugares de vida e em tudo o demais que a elas respeite e possa importar, razões que fundam a sua existência e se propõem assegurar a sua continuidade e afirmação no concerto das ciências sociais, com a conquista de um espaço específico e nuclear para a edificação de uma sociedade dos homens que, necessariamente, terá sempre que ser construída sobre uma base de sustentação sólida como o é, inquestionavelmente, a infância, o que, convenhamos, está muito longe de constituir uma regra universalmente aceite.

## **Secção II**

### **A socialização do indivíduo**

#### **1. O(s) processo(s) socializador(es) na modernidade: contornos e especificidades**

“O indivíduo é tanto mais autónomo quanto mais plenamente socializado estiver”

(Dubet, 1996: 12)

Se é verdade que o estado civilizacional filogenético tem uma história ascensional, que, provavelmente, nunca estará acabada (Elias, 2006: 733-734), já a ontogénese começa a repetir-se todos os dias sempre que um novo ser nasce, num percurso em tudo similar e com os contornos daquele que a humanidade foi conhecendo ao longo da sua existência.

Esse processo<sup>46</sup> de crescimento bio-psico-social do indivíduo, feito num contínuo interface entre ele e outrem, individual ou colectivo, particular ou institucional, inter e intrageracional, logo iniciado no dealbar de cada ser no decurso dos seus primeiros

---

<sup>46</sup> Grigorowitschs (2008: 37) chama-lhe “processos de socialização”. Esta autora alarga e pluraliza o conceito – processos de socialização e não simplesmente socialização – suportada no entendimento que Simmel desenvolveu dos processos sociais e do carácter de mobilidade e dinâmico das interacções sociais que deles, pensados no plural, é passível de extracção.

contactos com o mundo (Piaget, 1973), tem sido olhado pela sociologia de ângulos diversificados, consonantes com a orientação das correntes sociológicas que o abordam.

A ideia de *tabula rasa*, de passividade, de um emergir onde sobre a ardósia em branco que somos à nascença, sem nada, se vai escrevendo a história de cada um de nós, que povoava o pensamento de Locke, atrás plasmado, consubstanciadora de uma unilateralidade do processo socializador – as crianças são consideradas como objectos ou então como placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura (Montandon, 2001: 52) – vingou e foi prevalecendo praticamente intacta até aos nossos dias. Foi um tempo longo em que a criança era tida como algo de maleável, que a educação moral e a autoridade moldariam *de per si* em conformidade com o que estava socialmente determinado, onde, consequentemente, tardaram outros olhares que polarizassem os papéis distintos e determinantes em que se sustenta sempre o crescimento do indivíduo para o mundo a que pertence.

Não espanta, pois, que o conceito tradicional de socialização<sup>47</sup> tenha, como refere Sarmiento, “desprovido os actores sociais dos níveis etários inferiores do estatuto de seres sociais plenos” (2000: 143), o que, hoje, face ao que nos é dado saber, nos confronta com a dificuldade que a sociedade teve, durante demasiado tempo, em perceber a verdadeira dimensão do processo socializador do indivíduo, naturalmente com as consequências daí advindas para a sua própria estruturação e evolução.

Só durante a segunda metade do século passado é que foi ganhando consistência, cientificamente sustentada, a ideia da existência de uma outra infância, até então desconhecida e, concomitantemente, ignorada, a quem é devido um olhar e uma acção diferentes, que passam, objectivamente, pelo reconhecimento de que cada criança é portadora de uma identidade própria<sup>48</sup>, que se vai, paulatinamente, desenvolvendo e solidificando através de um processo de construção social, onde lhe cabe desempenhar, de facto, o papel de “actor em sentido pleno e não simplesmente como ser em devir”

---

<sup>47</sup> Giddens chama à socialização “o processo pelo qual as crianças indefesas se tornam gradualmente auto-conscientes, pessoas com conhecimentos, treinadas nas formas de cultura em que nasceram”, não sendo, contudo, uma espécie de programação cultural onde a criança assume o papel de ser passivo, que absorve, sem mais, o que lhe é transmitido pelas pessoas com quem interage, como se não fosse um ser activo (1987: 81). Em Berger e Berger (1994), Demartis (2006), Dubar (1997), Dubet e Martuccelli (1997) Marín (1979), Grigorowitschs (2008), entre muitos mais, outras abordagens ao conceito podem ser confrontadas. Todas elas, mais as que emergem dos conceitos contidos nas considerações dos autores que a este propósito trazemos à colação, encaixam na síntese de Giddens atrás deixada.

<sup>48</sup> A identidade de alguém é, no dizer de Dubar, aquilo que ele tem de mais precioso e a sua perda é sinónimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. A identidade é, acrescenta o autor, um produto de sucessivas socializações, já que não é dada no acto do nascimento, construindo-se na infância e reconstruindo-se sempre ao longo da vida (1997: 13).

(Sirota, 2001:19), supostamente incapaz de intervir activamente no seu processo de crescimento, como foi tido até tempos bem recentes.

Nos dois momentos que se seguem intentaremos uma viagem ao interior de alguns postulados que nos têm ajudado a compreender a complexidade desta matéria tão específica e decisiva para a emergência do indivíduo e, conseqüentemente, para a própria evolução da espécie e do destino do mundo. São contributos que nos transportam por entre algumas das tramas com que é tecida a peça em que cada um de nós se poderá transformar um dia.

Numa primeira abordagem ficam incursões a postulados saídos da chamada teoria clássica e alguns seus seguidores, donde emergiram sínteses com o propósito de desatar o nó górdio em que se extremaram as posições dicotómicas dos que colocaram a sociedade e o indivíduo em pólos opostos. Fazê-lo é, também, como bem o sugere Montandon (2001), contribuir para o enriquecimento da Sociologia da Infância, acolhendo como relevantes na construção dos novos campos de análise dela emergentes achegas que o tempo não conseguiu apagar.

Num outro espaço, direccionaremos o nosso foco de análise da problemática para o campo específico da infância e das crianças, onde outros novos saberes àqueles se vão juntando e contribuindo para que melhor percebamos as especificidades de um processo de que os adultos, *de per si*, nunca, por impossibilidade material, souberam tudo e sem o que alguma vez, porventura, o chegarão a conhecer na sua verdadeira dimensão.

Naturalmente, não ignoramos que o acervo em matéria de socialização constitui um imenso campo de análise. Todavia, alguns trabalhos permanecem, também, sobretudo e sobre todos, como olhares onde, malgrado a maioria deles não o terem sido construídos estudando directamente com as crianças, os teóricos que os desenvolveram souberam e quiseram que os seus postulados doutrinários tivessem todo o fio condutor de um caminho (socialização) inteiro, não permitindo que sobre o seu primeiro decénio de duração pairasse o nevoeiro denso com que outros esconderam esse percurso determinante na e para a caminhada que o indivíduo faz ao longo do seu ciclo vital. Tem propósito, pois, o enfoque que colocamos nas abordagens que a seguir ficam, sem desmerecimento, obviamente, para todas as demais.

## **2. Legados da sociologia clássica**

A nossa primeira reflexão recai sobre duas correntes sociológicas que abordam a problemática da socialização e dos caminhos por onde ela se concretiza e consolida de



uma forma diferenciada, ou seja, os que a consideram uma construção social da *identidade* e os que a vêem como uma construção social da *realidade*.

Somos criados pela sociedade ou somos seus construtores? Como e com quem esse(s) processo(s) acontece(m)? Qual o papel que a criança/indivíduo aí desempenha?

No que à primeira corrente sociológica a abordar concerne, a funcionalista, intentaremos uma incursão circunstanciada ao pensamento de Émile Durkheim, seu precursor, que à problemática da socialização, que entendia como uma forte educação moral e que, por isso, segundo o entendimento que sustentava (Durkheim, 2007), devia merecer o competente ensinamento logo na escola primária, dedicou parte importante da obra que nos legou.

Da outra, o interaccionismo simbólico, procuraremos deixar uma súpula do que teorizou o seu fundador, George Herbert Mead, com particular enfoque no desenvolvimento desse verdadeiro jogo de espelhos que representa o interface da criança-indivíduo com as outras crianças-indivíduos do mundo social e do encontro consigo própria que a partir daí se lhe desvenda definitivamente.

Se em relação à opção pela primeira destas abordagens mais não poderemos dizer do que tratar-se de uma mera preferência pessoal por um clássico que consideramos nuclear para a compreensão da temática em apreço a partir do ponto em que ela exactamente se fundou – tal qual o serão, certamente, também, tantos outros que à sociedade e ao indivíduo dedicaram o melhor do seu saber e do seu labor científico – já a segunda se afigura no presente como incontornável a qualquer abordagem que se faça em torno do processo de criação do indivíduo, tal é a actualidade que os estudos de Mead hoje conseguem manter, com particular destaque para o escopo deste estudo e da temática que consubstancia.

Num outro momento, deter-nos-emos na abordagem que a sociologia do conhecimento faz em torno da construção social da realidade, designadamente no que se refere à sua vertente subjectiva e consequente processo de interiorização. Neste âmbito, emerge o seccionamento de um processo contínuo em dois momentos distintos: um dedicado à aquisição de competências básicas de que o indivíduo necessita para enfrentar a realidade que o envolve, período que as exigências dos tempos foi alargando e cada vez mais desviando da exclusividade familiar que o caracterizou desde sempre; o restante, que os tempos de agora estendem por toda a vida mercê da curta validade que o conhecimento certo hoje comporta e da concomitante actualização que deve colher

por parte dos indivíduos que queiram enfrentar e afrontar a complexidade do mundo em que hoje vivem.

Deixaremos, também, uma referência ao papel que a interacção de gerações foi tendo na emergência do indivíduo ao longo dos tempos e a forma quase radical como as coisas evoluíram neste âmbito, a pontos de se ter invertido completamente o sentido da transmissão do conhecimento e das aprendizagens do quotidiano entre velhos e novos, estes definitivamente tidos como seres activos da sua formação e, como tal, parte interessada no processo, até, porque, detentores hoje de um conhecimento novo que nenhuma outra geração detém tão bem, se é que não o ignora mesmo, como é o caso da que lhe está mais distante, não há muito tempo detentora do saber certo e suficiente.

À laia de lançamento da subsequente incursão alargada que intentaremos ao campo por onde se vai estendendo a novel Sociologia da Infância, concluiremos a presente incursão teórica ao processo socializador olhando para o interior dos domínios por onde passa o essencial da formação social da criança-indivíduo, tida a validade da sua presença interactiva e de significado imprescindível à prossecução de uma tarefa de que ele é peça chave, que importa considerar em toda a sua dimensão, na certeza de que se as coisas assim não fluírem o processo ficará desde logo irremediavelmente comprometido quanto aos resultados que dele são espectáveis e, com isso, perecíveis competências nucleares para interagir com o mundo contemporâneo, sobretudo as que estão inerentes ao cabal exercício de uma cidadania activa.

## **2.1. O Funcionalismo**

### **2.1.1. A sociedade como construtora do indivíduo**

Fazer uma abordagem teórica à corrente funcionalista, no seu todo ou, como acontece no caso vertente, a um dos seus aspectos mais particulares, tem que passar, necessariamente, por uma incursão à obra de Émile Durkheim, seu fundador.

Este sociólogo francês, oriundo da escola da filosofia, ao proclamar que os factos sociais devem ser estudados como coisas, procurou dar à sociologia um carácter científico, possibilitando que as instituições sociais fossem estudadas com a mesma objectividade com que os cientistas estudam a natureza.

Foi dentro deste princípio que desenvolveu os seus estudos, onde procurou escapelizar as funções que uma prática social ou uma instituição podem ter enquanto contributos para a continuidade da sociedade em geral (Giddens, 1997: 837).

Uma das teses mais marcantes emergente dos estudos de Durkheim refere-se ao dualismo da natureza humana. *“As nossas alegrias nunca podem ser puras; há sempre uma dor que se mistura, visto que não saberemos satisfazer simultaneamente os dois seres que estão em nós”* (Durkheim (1924/1975: 294).

No ser humano há, de facto, uma dualidade estruturante da sua pessoa, que constitui a verdadeira essência do homem: é ao mesmo tempo um ser individual e um ser social, repartido entre si próprio e a vida em sociedade que marca o seu quotidiano. Segundo Durkheim, *“esta dualidade corresponde, em suma, à dupla existência que levamos simultaneamente: uma puramente individual, que tem as suas raízes no nosso organismo; a outra, social, que não é mais do que o prolongamento da sociedade”* (idem).

Durkheim defende, também, que as actividades e as categorias intelectuais não são inatas, mas socialmente aprendidas no processo de socialização, são delimitadas pela realidade social, e que, conseqüentemente, a acção social é determinada pela sociedade custe o que custar. Esta tem uma natureza própria e, concomitantemente, exigências que não são iguais às que povoam, implicitamente, a natureza do indivíduo. *“Os interesses de todos não são, necessariamente, os interesses da parte; por isso, a sociedade não se pode formar nem manter sem reclamar de nós perpétuos sacrifícios que nos custam”* (ibidem), nada justificando, nesta conformidade, a prevalência do individual sobre o colectivo.

É neste domínio do social sobre o individual que se funda todo o processo de socialização desenvolvido por Durkheim, que o classifica como uma educação moral constitutiva de um “superego” (1922/1965: 42), norteador da conduta e adequação sociais, basicamente alicerçada e assegurada na transmissão à criança de um forte espírito de disciplina, que não desdenhe de recorrer a sanções para a impor, reprimindo tudo quanto possa ofender o que de forte e definido comporta o sentimento colectivo. Para a prossecução deste objectivo, o autor entende que só a educação o poderá assegurar, enquanto garante e veículo daquilo a que chama socialização metódica da geração jovem, plasmando-se aqui, simultaneamente, duas concepções que acompanharão muito de perto este nosso trabalho: a existência de uma geração diferente das demais e, por isso mesmo, reclamante de um olhar que, embora necessariamente diferenciado delas, atente plenamente no público que a constitui, coisa irrelevante até então e em que Durkheim não deixou de, com a sua ainda estreita dimensão, colocar particular enfoque e consideração.

### **2.1.2. Educar para construir o homem ideal**

“Cada sociedade tem para si um certo ideal do homem, daquilo que ele deve ser, tanto do ponto de vista intelectual, como físico e moral. Esse ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos” (Durkheim 1925/1984: 16) e, por isso, forma o núcleo forte da coesão grupal ou societária que uma educação centrada no interesse individual poderia naturalmente comprometer.

É em torno deste ideal que, segundo Durkheim (1925/1984), deve gravitar todo o processo educacional do indivíduo, enquanto construtor na criança de estados de espírito e mentais que a sociedade ou o grupo social entende deverem enformar todos os seus membros e constituir um factor incontornável de integração.

Como ficou anteriormente dito, cada um de nós contém dois seres inseparáveis e ao mesmo tempo distintos: o que tem a ver com a nossa individualidade, os nossos estados mentais e tudo o mais que se relaciona com a nossa vida pessoal, e o ser social possuidor de sentimentos e hábitos (crenças religiosas, práticas morais, credos, tradições, etc.), que comunga com os demais elementos do grupo a que pertence e, portanto, se constituem como elos de ligação entre os indivíduos.

É à construção desse ser social que a educação terá que responder de uma forma cabal, enquanto veículo capaz de “suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente” (idem: 17), mas sempre algo que a integre plena e significativamente no todo a que pertence.

Para Durkheim (1925/1984: 17, 32, 71), a educação deve constituir, fundamentalmente, um momento de sobreposição da autoridade, opondo ao ser individual e insociável que somos ao nascer, um outro inteiramente novo, constituído por tudo quanto de melhor há em nós, por tudo o que possa valorizar e dignificar a nossa existência ao serviço do colectivo, com absoluto desprezo pelo que, saído da nossa subjectividade, possa questionar o bem comum que sobre tudo e todos tem de prevalecer, pois só assim o nosso papel de membros da sociedade se revestirá de relevância social e, nesse sentido, se realizará efectivamente.

Educar é, pois, neste contexto, construir em cada indivíduo o ser social que a sociedade reclama, e tal desiderato só será atingido através de uma educação forte e autoritária, que seja capaz de fazer triunfar junto da criança o domínio da moral e das regras que lhe são inerentes sobre tudo o mais, fazendo disso um dever a que o

indivíduo se encontra, indeclinavelmente, sujeito, através de uma prescrição emanada da sociedade a que pertence. “Necessário se torna que, pelas mais rápidas vias, ao ser egoísta e insociável que acaba de nascer, ela (sociedade) acrescente um outro, capaz de levar uma vida social e moral” (idem: 71). Moral laica, acrescenta Durkheim, despida de qualquer princípio religioso, “apoiada exclusivamente em ideias, sentimentos e práticas sujeitas à jurisdição da simples razão, numa palavra, uma educação puramente racionalista” (ibidem: 101).

Postas assim as coisas, o autor detém-se, então, naquelas que considera serem as bases em que se funda a moralidade, que de todo perfilha, e dos consequentes princípios sobre os quais ela se há-de erguer e sustentar ao longo do ciclo vital do indivíduo, no pressuposto de que “o conjunto das regras morais forma, verdadeiramente, ao redor de cada homem, uma espécie de barreira ideal, junto à qual a vaga das paixões humanas vem morrer, sem conseguir ir mais longe” (idem: 143), nem, muitas vezes na sua cegueira, colidir com o interesse colectivo.

### **2.1.3. Os elementos da moralidade**

O primeiro elemento da moralidade é, para Durkheim, o espírito de disciplina, enquanto determinante do sentido da regularidade e do sentido da autoridade que hão-de fazer a regra moral prevalecer sobre todas as outras. Será aqui que haveremos de encontrar a possibilidade de moldar a criança, começando a traçar-lhe, desde logo, os objectivos para que está socialmente destinada, onde o dever de respeito e escrupuloso cumprimento que a regra lhe deve suscitar aparece como exemplo paradigmático, que ao educador cabe explicar e fazer cumprir com autoridade.

A disciplina aparece, pois, como reguladora da conduta das crianças e determinante dos seus fins, ensinando-as a querer o que devem querer, incutindo-lhes, assim, hábitos de vontade, moderando-lhes os desejos e ensinando-as a resistir a elas mesmas e aos seus impulsos naturais, que podem criar desequilíbrios indesejáveis no grupo a todo o momento.

Para evitar que se caia em exageros, Durkheim acha oportuno lembrar que o facto de se reconhecer a força necessária da disciplina e a imprescindibilidade da autoridade de que devem estar investidas as regras, sob pena de ineficácia, não pode significar que se não discutam, ou que se encarem como algo de sagrado e, concomitantemente, de intocável.

Aliás, neste sentido, o autor deixa uma curiosa e oportuna reflexão: Jesus Cristo não teria afrontado o “*status quo*” do seu tempo e, com isso, provocado a revolução que então desencadeou, se não estivesse imbuído de um certo espírito de marginalidade em relação às regras que nessa altura imperavam. “Para ousarmos sacudir o jogo da disciplina tradicional, necessário se torna que não lhe sintamos a autoridade com demasiada intensidade” (Durkheim 1925/1984: 155).

No entanto, fica claro que, para este autor, é nas regras morais e na sua prática que se há-de encontrar a força que nos domina, regula e protege das outras forças imorais, constituindo-se, assim, no garante da nossa liberdade, apesar do desapertar do cerco e da consequente tensão que decorre do doutrinado espelhado no parágrafo anterior como afirmação de respeito pela nossa individualidade e consequente e incontornável presença no processo. Como nota Dubar (1995: 22), fica o reconhecimento de que esta socialização não depende somente das gerações ascendentes, mas também dos próprios indivíduos socializados que nela e dela são parte integrante.

A adesão ao grupo social de que o indivíduo faz parte constitui para Durkheim o segundo elemento da moralidade. Para si, como já vimos, o social prevalece sobre o individual e com isso emerge a impessoalidade do que é global. Assim deve acontecer com a moral, que é de todos e não pertence a ninguém em particular, porque constituinte dela, constitui a própria sociedade. Tal qual o organismo mental se alimenta de ideias e sentimentos vindos da sociedade, esta também é detentora de uma vida mental e moral inatas à humanidade, que os possui e produz e com eles constrói a condição humana.

Ora, o homem é indissociável dos múltiplos grupos em que vive (família, pátria, grupo político, sociedade, humanidade). “A família envolve o indivíduo de uma forma muito diferente da da pátria e responde a outras necessidades morais, tal qual acontece com a humanidade. O homem só será moralmente completo quando submetido a esta tripla acção” (Durkheim 1925/ 1984: 177) e por acção dela for capaz de em todas as circunstâncias se apresentar conformado com os comportamentos que socialmente lhe são exigidos.

Durkheim (ibidem: 182) defende, então, que à educação moral está confiada a missão de vincular a criança à sociedade em que está inserida, de uma forma imediata à família, ficando para a escola o estabelecimento da ligação à pátria. No que concerne à família, sustenta o autor, ela própria é suficiente para transmitir aos seus membros os sentimentos de que a sua existência carece, estando, no caso da pátria, tal tarefa

acometida à instituição escolar, enquanto único veículo moral através do qual a criança pode metodicamente aprender a conhecê-la. É aqui que sobressai o papel que à escola cabe na formação moral do país, no despertar do amor por um ideal social, que espelhe os grandes objectivos colectivos e se constitua como congregador do grupo e potenciador da adesão a ele de todos os seus membros de uma forma activa e criativa.

Finalmente, Durkheim pensa que “para agirmos moralmente não basta mantermo-nos ligados a um grupo; necessário se torna, ainda, que, seja condescendendo com a regra, seja devotando-nos a um ideal colectivo, nos consciencializemos, com a mais límpida e completa consciência, das razões da nossa conduta” (ibidem: 224). Isso será determinante para a aceitação tácita e livre da regra, não como algo que tem simplesmente que ser assim, mas porque há em torno dela um esclarecimento que a torna inteligível, funcionando, deste modo, a inteligência como um elemento da moralidade, no caso vertente como o seu terceiro elemento.

Nesta conformidade, resulta claro que, mais do que pregar a moralidade, é preciso explicá-la. “Ora, recusarmos à criança qualquer explicação do género, não tentarmos fazer-lhe compreender os motivos das regras que ela deve seguir, é condenarmo-la a uma imoralidade incompleta e inferior” (ibidem), é pedir-lhe que acredite naquilo que não compreende e isso é indesejável. Só há, para o autor em apreço, uma forma inteligente de transmitir a moral à criança, para que ela a compreenda e aceite: mostrar-lhe e explicar-lhe o seu país e as necessidades que tem, começar a desvendar-lhe a vida que a espera, e motivá-la e prepará-la para uma participação de verdade nas tarefas colectivas que a aguardam. Isso faz-se, como já o referimos, pela prática disciplinada do dever, por um forte sentimento de adesão ao grupo, que, mais do que um sacrifício para o indivíduo, se constituirá um motivo para a sua realização como e enquanto homem. “A moralidade é coisa eminentemente humana, porquanto ao incitar o homem a superar-se a si mesmo, nada mais faz do que incitá-lo a realizar a sua natureza de homem” (ibidem: 228).

Malgrado o compromisso exclusivo para com o todo social, Durkheim, como, aliás, já anteriormente deixamos bem vincado, não deixa de relevar a importância que cabe ao papel participativo e activo que às crianças deve estar consignado na construção e prossecução das tarefas colectivas, mas tida, todavia, a sua submissão absoluta aos interesses grupais dentro dos sãos princípios da moralidade que sobre tudo deve imperar.

#### **2.1.4. Como estabelecer na criança os elementos da moralidade?**

Como já o afirmamos, Durkheim (2007) comete à escola a responsabilidade pela educação moral e laica das crianças nas suas variadas facetas e dimensões.

Sabe-se que a acção que a escola vai exercer sobre elas o não será sobre uma tábua rasa, dado que a criança tem natureza própria, embora móvel e de movimentos e impulsos apaixonados, que a desgastam permanentemente, apesar de se lhe conhecer o gosto pela actividade regular e moderada, como a que emerge do próprio jogo e da brincadeira. É esta distância entre a imprevisibilidade e a desordem que são inatas a cada criança, e a regularidade e moderação que amanhã a sociedade vai exigir dela, que à educação cabe encurtar, isto é, fazer em alguns anos o que a humanidade levou, antes, séculos a alcançar (Durkheim 1925/1984: 236).

Moderar na criança os intentos mais ou menos desalinados com que nasce é, em primeiro lugar, inculcar-lhe o espírito de disciplina. Apesar de chegar à escola com alguns hábitos disciplinares que a família lhe transmite, é na ordem escolar que encontraremos, segundo o autor, o melhor meio para disciplinarmos a criança. Na escola a criança aprende a frequentar as aulas com regularidade, a cumprir horários, a saber apresentar-se, a não perturbar a ordem, a fazer as obrigações escolares. “É pela prática da disciplina escolar que é possível vincularmos na criança o espírito de disciplina...é respeitando a regra escolar que a criança aprenderá a respeitar as demais regras com que socialmente vai ser confrontada mais tarde ou mais cedo, que se habituará a conter-se e a constranger-se, porque é seu dever constranger-se e conter-se” (idem: 251-252) no respeito pela ordem que aí a todos envolve de uma forma unívoca e, nessa conformidade, uniformizadora dos comportamentos e atitudes sociais. Nesse sentido, não é do exterior ou pelo receio que possa inspirar, que o mestre deve exercer a sua autoridade, tão fundamental para impor as regras. O mestre deve impor-se como fiel depositário da impessoalidade das regras, da superioridade delas em relação a si e, conseqüentemente, da obrigação imperiosa que tem em as fazer cumprir, não as podendo revogar ou alterar. Investido de autoridade e procedendo deste modo, o mestre inculca na criança o respeito pela regra e começa a despertar nela o princípio do respeito pela legalidade, pela lei impessoal e, portanto, a todos dirigida e para por todos ser cumprida. Todavia, para Durkheim, “não há regras sem sanções sendo absolutamente necessário que exista uma relação entre a ideia de regra e a ideia de sanção e que esta sirva de algum modo para o funcionamento daquela” (ibidem: 260). O autor define duas



espécies de sanções, as punições e as recompensas, entendendo, também, que punições e disciplina caminham geralmente a par. Acha que é necessário punir, não para fazer sofrer a criança, como forma de expiação reparadora do mal ou preventiva da sua ocorrência futura, mas para reprová-la energeticamente o seu acto infraccionário e, por isso, à pena deve estar necessariamente inerente um tratamento firme. “A verdadeira razão de ser da pena reside na reprovação que ela implica...o essencial da pena é a reprovação” (ibidem: 286). É aqui, atente-se, que Durkheim afirma a “absoluta proibição dos castigos corporais” (1925/ 1984: 287), antes aconselhando que uma punição passe, de uma forma graduada, por proibições parciais do recreio, ou de nele brincar, censuras e reprimendas (desde as individuais e secretas até às públicas). Para este sociólogo, “qualquer que seja [a punição] e seja qual for a forma pela qual a pronunciemos, necessário se torna que, uma vez decidida, ela seja irrevogável” (idem: 309).

No que às recompensas concerne, o autor considera-as, enquanto antítese lógica das punições, mais um instrumento de cultura intelectual, que de cultura moral, consagrando o êxito em vez do mérito moral, não revelando, por isso, grande simpatia por elas e mostrando, até, alguma repulsa por se confundir com isso o mérito moral com o talento e recompensá-los da mesma forma.

A adesão ao grupo, segundo elemento durkheimiano da moralidade, como vimos atrás, há-de ser operacionalizada pela escola recorrendo à grande receptividade que a criança tem às influências exteriores e no apego que demonstra para com as pessoas e as coisas, o que lhe confere um certo sentido de altruísmo, que lhe é inato e que contrasta com o ser puramente egoísta com que sempre nos foi apresentada. É esse altruísmo inato à criança, sustenta Durkheim (1925/1984), que a educação terá de desenvolver e a escola potenciar, dando-lhe a conhecer os grupos sociais de que faz parte, fazendo-a impressionar-se com eles, merecer a sua confiança e construir um sentimento de pertença. Conquistado o grupo social, remata o autor (idem), o espírito altruísta que há em cada criança fará o resto, ou seja, a partilha, o ideal, os objectivos comuns, etc. E haverá melhor que o meio escolar e a associação em que nele se encontram as crianças, agrupadas em turmas, para desencadear e desenvolver o gosto por uma vida colectiva mais extensa e mais impessoal do que a que as crianças trazem do seio familiar? “Ideias comuns, sentimentos comuns, uma responsabilidade comum, eis, certamente, com que alimentar a vida colectiva da classe...a escola tem tudo o que necessita para despertar na criança o espírito de solidariedade, o sentido de adesão ao grupo” (idem: 359 e 361) e a adesão ao grupo constitui o fim último da educação moral, pois é na comunidade,

familiar, nacional ou humana, que toda a sua formação se consubstancia e, depois, se realiza socialmente.

Uma palavra final do autor para a importância dos ensinamentos ministrados na escola, sobretudo para aqueles que possibilitam à criança a aquisição de um sentido inteligível para as coisas, que a hão-de ajudar a tê-lo, também, em relação à inteligência da moral e à sua concomitante razão existencial como factor de ordem, controlo e desenvolvimento social de uma sociedade que é de todos e para todos e não apenas a soma dos indivíduos que a compõem. Será o caso das ciências naturais, que ao falarem do pouco que é uma célula isolada e do que de grandioso representa quando associada com outras, ajudam a perceber que o mesmo se passará no meio social, onde só a unidade de objectivos tem significado, ou o caso da história que nos fala das sociedades e dos seus legados, que perduraram para além dos homens e ao seu passamento sobreviveram.

No fundo, Émile Durkheim quis desfraldar uma bandeira, que competiria à escola izar e fazer respeitar sem reservas, no entendimento de que socializar uma criança é educá-la moralmente e isso constitui tarefa que só à instituição escolar compete realizar, porque só ela contém os ingredientes e possui os meios para levar a bom termo tal desiderato. A criança para chegar à sociedade como seu membro de pleno direito e, nessa medida, para nela se integrar com sentido e proveito mútuos, carece de saber respeitar e pautar-se por regras, de ser disciplinada, possuidora de um grande espírito de grupo e capaz de entender o que dela é exigido. Neta conformidade, precisa de ser escolarizada, punida se e quando se desviar do caminho, sendo certo que à irrevogabilidade da norma não corresponderá um silêncio perpétuo sobre a sua questionabilidade ou não. Mas sempre com a ideia de que punir para regular sim, mas com moral, sem recurso a violências físicas e com grande cuidado e sentido de justiça. “Deixar a falta impune é coisa grave; castigarem-se inocentes, é cruel” (Durkheim, 1925/1984: 358). Para que a criança de hoje não seja amanhã um cidadão castrado e a sociedade a que pertencer então um corpo impregnado de astenia moral, possuidor de uma disciplina tão rígida que lhe matará a cada momento o seu ideal de vida consubstanciado numa entrega ilimitada e acrítica a um verdadeiro sentido de missão social em prol dos outros.

Este é, no essencial, o legado que nos deixou Durkheim com a sua teoria funcionalista aqui sustentada em torno de um modelo de socialização do indivíduo, por si postulado como de integração no todo através de uma internalização, sem mais, do mundo exterior que enforma a sociedade, que deve ser subjectivada e consequentemente

objectivada pelo sujeito na forma em que foi apreendida, através do respeito, da defesa e da sacração de uma conduta moral intransigente e do despojamento de todos os comportamentos individuais que possam comprometer o interesse colectivo.

## **2.2. O Interaccionismo Simbólico**

### **2.2.1. Os indivíduos como construtores das suas próprias identidades**

George Herbert Mead foi um filósofo e psicossociólogo norte-americano nascido em Massachusetts em 1863 e falecido em Chicago em 1931, onde integrou a prestigiada Escola de Chicago. Pioneiro da psicologia social, ficou conhecido, fundamentalmente, através da obra “Mind, Self & Society”, publicada em 1934 mercê do esforço e cuidado de um grupo de seus antigos alunos, que compilaram o essencial das aulas que Mead lhes leccionou, constituindo esse acervo documental, inquestionavelmente, o texto fundador do interaccionismo simbólico e assumindo-se, concomitantemente, ainda hoje, como uma obra canónica para o estudo desta corrente sociológica de inegável actualidade para o conhecimento do processo de construção individual e colectiva do indivíduo.

O Interaccionismo Simbólico enfatiza o papel central dos símbolos e, particularmente, da linguagem em toda a interacção humana, e coloca o indivíduo como referente principal de toda a problemática da relação indivíduo – sociedade, realçando, pois, muito mais a acção individual, activa e criativa, do que qualquer outra abordagem teórica o fizera até então. A sociedade não é algo dado ou previamente adquirido, antes se construindo permanentemente na dinâmica dos actores sociais, isto é, nas suas interacções.

A valorização dos símbolos e do papel que eles representam na interacção dos indivíduos e o sentido que a eles pode ser atribuído, quer pela própria experiência do indivíduo, quer, também, pela experiência dele com os outros (a flor, por exemplo, pode servir para cheirar, para alindar uma jarra ou para oferecer a alguém por afecto), constituem, inegavelmente, a questão central da teoria de Mead.

Neste âmbito, Mead releva de sobremaneira a linguagem, enquanto expressão simbólica da capacidade reflexiva dos indivíduos, possibilitadora do estabelecimento de uma distinção clara entre as formas comportamentais que diferenciam humanos e infra-humanos, em suma, que delimitam a fronteira entre o que é comportamento animal

(motivado pelos estímulos) e o que de diferente contém o comportamento humano (capacidade interpretativa da linguagem).

O modo como Mead desenvolveu a sua teoria explicativa da forma como o organismo humano se transforma em pessoa, gravitou em torno de duas interrogações fundamentais:

Como se forma e desenvolve o “*self*”, pelo qual os indivíduos adquirem a consciência reflexiva (*mind*), e de que modo a actividade social (*society*) é essencial a essa construção? (cf. Ferreira, 1996: 297)

Mead, num primeiro momento, defende que é na linguagem simbólica que se deve procurar resposta para as questões precedentes, pois, no seu entender, é com os símbolos e pelos símbolos que os indivíduos interagem e atribuem sentido à sua própria experiência com os outros objectos sociais que os rodeiam.

Em consonância e concomitantemente com o postulado precedente, Mead entende que é nas características do processo de socialização, ou seja, pela aquisição de linguagens, através das quais os indivíduos apreendem normas, regras, valores e crenças, que balizam a sua possibilidade de viver em sociedade, que se deve procurar resposta para a necessidade de se assegurar a universalidade dos símbolos, que possibilite, pela interacção social, a emergência de consensos capazes de funcionarem como garantia da existência e da continuidade dessa sociedade, afinal fim último inerente à preservação da espécie humana e que tem marcado continuamente o seu incontável tempo existencial.

Posto, em traços necessariamente muito breves, um resumo do que de essencial Mead nos quis legar através da sua obra notável e notada pela comunidade científica mais de setenta anos depois da sua morte, onde deixou de uma forma indelével outras abordagens ao que constitui o complexo processo de construção do indivíduo como ser social, desde o seu nascimento até que se apresente perante a sociedade como seu membro de pleno direito, possuidor e ciente da sua individualidade, mas, também, consciente do seu papel de parte de um todo, de simples peça de uma grande e complicada engrenagem, impõe-se, agora, que se faça uma incursão, naturalmente sucinta, ao interior dos seus estudos, buscando neles elementos que nos possibilitem perceber com mais pormenor o entendimento que lhe mereceu o processo de emergência do indivíduo socialmente relevante. Outrossim, ficará implícito todo o perigo que representará uma má formação do indivíduo e concomitante construção

desajeitada da sua identidade, o que, obviamente, se reflectirá no seio do grupo, e, provavelmente, o arrastará numa espiral que levará à própria desconstrução da sociedade onde se insere.

### **2.2.2. O *I* e o *Me* como construtores do *Self***

O modelo do processo de socialização da criança que Mead propõe contempla três momentos, que constituem os estádios pelos quais o organismo humano se vai transformando em pessoa, através da paulatina construção de um “self”, que congrega em si mesmo o ser bifacetado que há em cada um de nós, isto é, possuidor de uma individualidade e, simultaneamente, parceiro de outras individualidades que connosco formam a sociedade onde interagimos quotidianamente segundo uma ordem e debaixo de um conjunto de normas e valores que harmonizam as nossas condutas.

Num primeiro estágio, a que poderemos chamar de preparação, aquele ser que antes fora desajeitado, difícil de perceber e lidar, uma amálgama de desejos e necessidades espontâneas, absolutamente dependente de outrem mais velho, começa a imitar personagens que lhe são próximos (mãe, pai, irmãos), ou seja, os outros significativos, reproduzindo gestos, sons, palavras de que muitas vezes nem sabe o significado. Nesta fase, a criança não tem capacidade para dar uma interpretação organizada, com sentido, à linguagem simbólica; é o tempo da brincadeira, do “faz de conta”, onde emerge o “eu” do indivíduo, constituído simplesmente por uma organização bilateral de atitudes individuais, que, embora de uma forma ainda ténue e indefinida, vai fazendo despontar o primeiro sentido da individualidade e começando a moldar a sua personalidade. “Na brincadeira as crianças brincam aos pais e às mães, aos professores – personalidades vagas que pairam sobre elas, que as influenciam e nas quais elas confiam. Estas são as personalidades que as crianças adoptam, os papeis que elas desempenham e que até certo ponto ditam o desenvolvimento da sua personalidade” (Mead, 1964: 164). O jardim-de-infância tem, aqui e dentro deste ponto de vista doutrinário, um papel deveras importante, já que “pega nas personalidades destes seres indefinidos e integra-os em relações sociais uns com os outros, bem organizadas, o que acaba por formar o carácter dessas crianças” (idem) a partir das interacções que no grupo entre elas se estabelecem.

À fase da brincadeira segue-se um outro estágio, o do jogo, que coincide com a emergência na criança de capacidade para interpretar, que lhe advém da aquisição da linguagem, agora com sentido e já não dispersa e normalmente desconexa, difusa, como

acontecia no patamar anterior da sua socialização. É o momento de trocar a brincadeira desregulada pelo jogo regrado, onde os papéis que aprende a representar emanam de experiências muito concretas e diferentes do brincar, onde à imitação do pai e da mãe não correspondia uma noção abstracta na criança desse significado de ser pai ou mãe. Na verdade, para a criança, com o advento do jogo organizado o “eu” passa a ser constituído não só por uma organização das atitudes individuais, mas, também, por uma organização das atitudes sociais do “outro generalizado”<sup>49</sup> ou do grupo social como um todo ao qual o indivíduo pertence.

O jogador de futebol (de basebol para Mead) determina cada um dos seus actos (jogadas) pela concepção que tem da acção dos outros jogadores. Tudo quanto faz é ditado pelo facto de ele ser, ao mesmo tempo, cada um dos outros jogadores, pelo menos no que se refere ao efeito das atitudes deles sobre a sua própria resposta. É aqui, sustenta Mead (ibidem), que emerge a figura do outro, a figura de um outro que é uma organização das atitudes de todos os outros envolvidos no mesmo processo.

Mais uma vez, estamos perante um autor que não desdenha em alcandorar o jogo a um lugar relevante do complicado processo a que obedece o crescimento do ser humano, aparecendo como um verdadeiro “click”, capaz de funcionar como um autêntico cordão umbilical, que faz a ponte entre a individualidade que cada um de nós é de facto e o ser social que deveremos, necessariamente, constituir, sob pena de exclusão ou grave disjunção da sociedade a que pertencemos e queremos integrar de pleno direito. De facto, à individualidade desagregada que foi antes, a fase do jogo permite que a criança lhe acrescente uma outra mais formatada, um actor social que conhece o seu papel e o dos outros e, concomitantemente, sabe entrar e estar em cena no momento próprio, como, também, percebe quando dela se deve colocar à margem ou mesmo afastar. “O jogo tem uma lógica que torna possível a organização do “eu”, ilustrando situações de onde emerge uma personalidade organizada. A partir do momento em que a criança adopta a atitude do outro e permite que essa atitude determine o que ela irá fazer em relação a um objecto comum, ela torna-se num membro orgânico da sociedade” (idem: 166) conhecedor da forma e do momento em que deve entrar em cena e de como o pode e deve fazer.

---

<sup>49</sup> No entendimento de Mead, a comunidade organizada ou grupo social, que fornece ao indivíduo a sua unidade de ser, pode ser chamado o “outro generalizado” – na equipa de futebol, a equipa é o “outro generalizado” no que respeita à experiência pessoal de cada um dos seus membros individuais.

Durará, certamente, alguns anos este processo de socialização da criança, desde que nasce até encontrar um sentido social para a sua individualidade, isto é, até que esteja mentalmente capaz de interiorizar o outro e com isso aprenda a organizar a sua própria experiência e a experiência dos outros, que saiba comunicar consigo e com os outros, a interpretar as diversas linguagens e a conhecer e distinguir as mais diversas situações que o dia-a-dia lhe coloca pela frente. Em suma, obtenha o seu reconhecimento como membro das comunidades, no meio das quais se identifica progressivamente com o outro generalizado, sendo certo que tal reconhecimento implica que a criança não seja somente tida como um membro passivo do grupo, que apreenda os seus “valores gerais”, mas que seja também um actor que desempenha ou capaz de desempenhar no grupo um papel relevante e reconhecido por todos os restantes actores como tal. Estará, então, cumprido aquele a que Mead chamou o terceiro estágio do processo de socialização da criança, o estágio da representação, onde, reafirme-se, o jogo tem uma importância capital. “O jogo representa a passagem na vida da criança da adopção do papel dos outros na brincadeira, para o papel organizado que é essencial para a sua auto-consciência” (Mead b), 1961: 830).<sup>50</sup>

Ficará, naturalmente, por esta altura, bem delineado aquilo que Mead designou por um “*self*”, que se constitui como a soma da nossa individualidade, da subjectividade, da criatividade e da dinâmica que há em cada um de nós (*I*), com o “eu socializado”, isto é, possuidor de um conjunto de atitudes organizadas que nos permitem reconhecer as expectativas dos outros e o que das suas acções pode resultar (*Me*). O *I* e o *Me* funcionarão, por assim dizer, por um lado, como garantes da unidade da personalidade, e, por outro, face às suas naturezas contraditórias e conflituantes até, como expressão da liberdade de cada um de nós. O *I* reage aos problemas (bons ou maus), competindo ao *Me* a sua socialização em função de cada realidade concreta. Mead (1934 apud Ferreira, 1996: 300), afirma que “o *me* ao exprimir na estrutura da personalidade o outro generalizado, constitui-se como elo de ligação entre o indivíduo e a sociedade”.

Estará, também, por esta ocasião formada, para Mead, aquilo que ele chama de consciência plena do indivíduo (antes apenas a tinha de si próprio, a que lhe foi dada pela experiência), reflexiva, própria e singular, mas fiel ao espírito da comunidade onde

---

<sup>50</sup> Os estudos de Mead acentuam o contributo da brincadeira e do jogo para o desenvolvimento da sociabilidade do indivíduo, o que, acentue-se, reputamos de nuclear para o escopo que orienta o essencial do trabalho que desenvolvemos.

se integra (*Mind*), que o autor defende em contraponto com a ideia tradicional da psicologia que a entendia como uma característica biológica própria do homem, demonstrando, assim, que a consciência não é algo de inato, mas uma dimensão dos seres humanos que só pode existir nos e pelos processos sociais em que o indivíduo se integra (cf. Ferreira, 1996: 299). Neste particular, é esta consciência que permite ao indivíduo penetrar, integrar-se e apropriar-se subjectivamente do mundo social, da própria consciência ou espírito que norteia esse mundo e lhe acalenta o sonho, isto é, manter-se fiel à filosofia de vida do grupo de que faz parte, aprendendo a jogar com eficácia o desafio da vida quotidiana, porque, na verdade, aprendeu antes a identificar-se com o papel que aí lhe cabe desempenhar e partilhá-lo com outros papéis de actores diferentes, sabendo que tal não o despoja da sua própria identidade. “Da mesma forma sócio-psicológica que o ser humano se torna consciente de si próprio, ele também adquire a consciência da existência dos outros indivíduos” (Mead b, 1961: 739); e o ter consciência de si e, simultaneamente, dos outros, tem um papel seminal no seu auto desenvolvimento e no desenvolvimento da própria sociedade ou grupo social organizado a que pertence e onde se integra, então, plenamente.

É a partir daqui, assim, que, reafirme-se, o ser humano adquire o sentido de auto-consciência, da sua própria identidade, e, com ele, a capacidade de assumir as “atitudes sociais organizadas do grupo social a que pertence, em relação aos problemas sociais de vários tipos com que esse mesmo grupo é confrontado num dado momento e que derivam dos diferentes projectos ou tarefas sociais cooperativas em que o grupo se encontra empenhado. É, como participante individual nesses projectos ou tarefas sociais cooperativas, que o indivíduo orienta o seu próprio comportamento em conformidade” (Mead, 1961: 165). Desta forma, fácil nos é concluir que aquilo a que chamamos autoconsciência mais não é do que “um despertar em cada um de nós do conjunto de atitudes que nós despertamos nos outros “(idem: 168), o que se assume como um ponto de partida para o estabelecimento de interrelações coerentes e significativas entre os interlocutores sociais.

Como se depreende da leitura de Mead, não é possível dissociar o indivíduo da sociedade (*society*), isto é, do conjunto dos outros indivíduos com quem vai interagir quotidianamente, e que uma qualquer sociedade só pode ser construída por e com indivíduos socializados (*self*), imbuídos do mesmo espírito (*mind*) de comunidade.

A vida dos povos faz-se, pois, de encontros e desencontros de “*selves*”, dos nossos e dos outros, e tudo gravita em torno da interligação e consequentes interacções



que entre eles se venham a fazer (para o bem e para o mal). Não pode, diz Mead (ibidem), ser traçada uma linha intransponível entre os nossos “eus” e os “eus” dos outros, dado que os nossos “eus” existem e fazem parte da experiência apenas na medida em que os “eus” dos outros existem e nela entram também. No fundo, é no domínio do racional que havemos de encontrar a razão de ser dos diferentes e diferenciados “eus” que povoam qualquer estrutura societária. “O indivíduo possui um “eu” apenas em relação aos “eus” dos outros membros do grupo social e a estrutura do seu “eu” expressa ou reflecte o padrão de comportamento geral do grupo a que ele pertence” (ibidem). Sem este jogo de espelhos dificilmente os indivíduos se reconheceriam a si próprios e, conseqüentemente, a isso corresponderia a impossibilidade da estrutura social funcionar.

Resulta de tudo quanto neste âmbito foi dito que o “*self*” é, para Mead, acima de tudo, um produto social, onde o cognitivo emerge como uma realidade que ofusca claramente as naturezas emocional e afectiva que marcam, também, de uma forma indelével, a vida psíquica e social das pessoas.

A nossa vivência é, indubitavelmente, um corrúpio de interacções, um cruzar incessante de caminhos, uma teia de encruzilhadas onde a vida vai dando nós que é preciso desatar a cada momento, para que a desordem não se instale na cidade e, quantas vezes, por arrastamento, no próprio mundo.

Mas neste cenário, onde urge sempre que os homens se entendam, também há emoções, também se trocam afectos, também tem que haver algum tempo para o “eu” da nossa intimidade, que o “*self*” não pode nunca castrar, sob pena de aniquilamento da nossa própria individualidade.

Mead não valorizou esta importante parte de cada um de nós, onde estão as “coisas do coração”. Despertá-las e realizá-las é algo de inerente à própria condição humana, que acompanha o indivíduo ao longo do seu ciclo vital, mas que, todos aceitamos, tem a sua expressão mais sublime, porque pura e bela, quando corporizada na espontaneidade de uma criança.

O que para trás fica escrito coloca em confronto aberto duas teorias sociológicas diferentes e encerra em si mesmo um dos dilemas teóricos básicos da sociologia, antes aflorados, aqui respeitante à estrutura social e à acção humana e ao papel que a cada uma delas é atribuído enquanto instituições em torno das quais se constroem as sociedades e o quotidiano dos povos que as formam e lhes dão vida.

No fundo, trata-se de saber até que ponto nos constituímos como actores humanos criativos, que controlam activamente as condições e os sentidos que as suas vidas têm ou que lhes querem imprimir, ou se muito daquilo que fazemos nos é determinado exteriormente e, por conseguinte, escapa ao nosso controlo.

A sociedade é determinante na emergência do indivíduo, fá-lo à sua maneira, ou, pelo contrário, não é tudo determinado pela sociedade, mas, também, pela interacção dos indivíduos?

Como já vimos, nunca os sociólogos se entenderam em torno desta questão, inclinando-se definitivamente para um lado ou para outro e desatando de vez os dois nós do barão. No que a este trabalho concerne, percebemos que para os interaccionistas, aqui no saber de Mead, os componentes activos e criativos do comportamento humano prevalecem sobre a estrutura social, enquanto para o funcionalismo, que personificamos em Durkheim, se passa exactamente o contrário, isto é, as nossas acções são fortemente condicionadas e determinadas pelas influências sociais. Para o funcionalismo, a sociedade releva sobre o indivíduo, sobrepõe-se-lhe, é muito mais do que a soma das acções individuais. De acordo com o interaccionismo simbólico, o indivíduo não é uma criatura que a sociedade moldou à sua semelhança e à luz dos princípios que a enformam, mas sim um seu elemento activo, capaz de a criar e recriar permanentemente.

Para Giddens, “a perspectiva de Durkheim, em certos aspectos, é claramente válida. As instituições sociais precedem de facto a existência de qualquer indivíduo, sendo, também, evidente que elas nos colocam restrições e constrangimentos” (1997: 846). No entanto, como defende o próprio Durkheim, se é verdade que a sociedade é formada por indivíduos, não lhes pode ser exterior.

Sociedade e indivíduo são indissociáveis, como, em concomitância, muito ligadas terão de andar sempre a estrutura social e a acção humana que lhe dá vida. Giddens acredita que “a forma de ultrapassar a diferença entre a abordagem “estrutural” e a da “acção” é reconhecer que nós construímos e reconstruímos activamente a estrutura social no decorrer das nossas actividades diárias” (1997: 847). Somos a um tempo produto e produtores do social onde estamos imbricados.

As teorias da configuração de Elias e do *habitus* de Bourdieu atrás afluídas, constituem duas propostas consistentes no meio científico atinentes à superação dos argumentos que funcionalistas e interaccionistas têm cruzado em defesa dos seus postulados. A prática quotidiana também nos foi ensinando que as configurações sociais

por onde nos vamos movimentando existem na estrita medida em que nelas se processam esquemas de relações interindividuais significativos, porque sustentados por estruturas estruturadas e estruturantes que fazem fluir o quotidiano e criar as condições para que o mundo vá avançando.

### **3. A socialização como construção social da realidade**

O que anteriormente dissemos coloca-nos perante uma realidade incontornável: a sociedade e os indivíduos que lhe dão existência constituem dois eixos em torno dos quais tudo gravita e sem a interacção mútua de ambos jamais qualquer um deles poderia socialmente existir por si só.

Peter Berger e Thomas Luckmann desenvolveram uma teoria através da qual nos transmitem o essencial do seu pensamento em torno do processo que enforma a construção social da realidade e onde a problemática da socialização assume papel preponderante enquanto elemento de congregação entre o indivíduo e a sociedade de onde recebe a doutrinação de que necessita para aí poder interagir e construir o seu caminho entre e no respeito pelos demais membros.

A sociedade subsiste ancorada na existência de uma dialéctica onde participam os seus membros. Porém, o indivíduo quando nasce não vem já com o rótulo de membro da sociedade, carece de passar por um processo que o conduza a tal, o que vai acontecer num tempo e num espaço próprios. A fase principal deste processo é a interiorização, que Berger e Luckmann definem como “a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objectivo como exprimindo sentido, isto é, como manifestação de processos subjectivos de outrem, que assim se torna, em termos subjectivos, significativo para mim” (1999: 137). É através desta interiorização que o indivíduo aprende, primeiro a compreender os seus semelhantes e, posteriormente, o meio que o rodeia como realidade social com significado, o que lhe vai permitir assumir o mundo onde os outros vivem, que, desta forma, se torna, também, no seu próprio mundo. Passa, assim, a haver um fio condutor entre o indivíduo e a sociedade, que ele, entretanto, interiorizou e com a qual vai, então, interagir com sentido, constituindo-se a partir desse momento seu membro de pleno direito.

Todo este labiríntico percurso por onde cada indivíduo passa na sua longa caminhada rumo a uma idade adulta, a um tempo existencial, onde já é capaz de

apreender tudo o que o rodeia, não é obra do acaso, antes consubstancia uma intrincada teia que exige tempo e arte até que esteja tecida. “O processo ontogénico pelo qual se realiza a interiorização é a socialização, que pode ser definida como a completa e consistente introdução de um indivíduo no mundo objectivo de uma sociedade ou de um sector da mesma” (idem: 138).

Segundo Berger e Luckmann, o processo socializador acontece em duas fases distintas: num primeiro momento, o indivíduo é objecto de uma socialização primária, através da qual se torna membro da sociedade, seguindo-se-lhe, subsequentemente, um outro processo visando introduzir o indivíduo já, entretanto, algo socializado, noutros sectores da sociedade, ministrando-lhe, para tanto, novas e mais complicadas competências, que lhe adestrem a capacidade para o desempenho social que a todo o momento seja chamado a exercer, sobretudo no mundo do trabalho aonde por imperativos sociais tentará aceder logo que as obrigações educacionais escolares estejam cumpridas.

Na socialização primária, basicamente, está em jogo a apreensão pelo indivíduo debutante do sentido do “outro generalizado”<sup>51</sup> necessário ao seu próprio posicionamento na sociedade, sendo certo que tal terá muito a ver com o “outro significativo”<sup>52</sup> que lhe vai servir de mediador e modelo, e ajudar a dar tão transcendente passo para o seu futuro, aqui se jogando muito em função das expectativas sociais desse mediador – centralizado na família e predominantemente parental – das condições sociais em que a mediação ocorre e, quantas vezes até, pelo cruzamento de posições contraditórias e mesmo antagónicas quando em cena estão mediadores diferentes. “Como a criança não tem escolha na selecção dos seus outros significativos, a sua identificação com eles é quase automática. Pela mesma razão, a interiorização da realidade específica deles é quase inevitável” (ibidem: 141), o que nos interpela e deve alertar para a transcendente importância desta fase da socialização e das marcas indeléveis que dela, naturalmente, ficarão para sempre gravadas no pequeno ser que a recebeu, sejam elas de que natureza for.

A socialização primária, referem Berger e Luckmann (ibidem: 145), termina quando o conceito de outro generalizado (e tudo quanto o acompanha) ficou estabelecido na consciência do indivíduo, altura em que adquire o estatuto de membro

---

<sup>51</sup> Ver na abordagem atrás feita ao interaccionismo simbólico de G.H. Mead a explicitação do conceito de “outro generalizado”.

<sup>52</sup> Idem em relação ao conceito de “outro significativo”.

efectivo da sociedade, possuidor de uma personalidade e senhor de um mundo que, entretanto, interiorizou.

No que à socialização secundária concerne, a sua emergência decorre da imperiosa necessidade que os indivíduos têm de adquirir conhecimento de funções específicas e de vocabulários próprios, um e outros directa ou indirectamente relacionados com o mundo diverso e diversificado do trabalho. A socialização secundária, postulam Berger e Luckmann (ibid.: 145-146), é a interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições. A extensão e carácter destes, são, portanto, determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento. Por esta altura estamos numa fase mais formal do crescimento do indivíduo, onde as relações de proximidade com o outro significativo, ao contrário do que aconteceu no decurso da socialização primária, se começam a esbater e o “eu” total e a realidade que lhe subjaz conhecem a separação de um “eu” parcial, especificamente centrado na função e respectiva realidade que a socialização secundária necessariamente comporta no contexto de cada um dos já referidos submundos institucionais por onde se vai fazendo.

Se quisermos encontrar um exemplo de socialização secundária levada a cabo em contexto institucional, teremos na educação escolar o melhor de todos e, sobretudo, aquele em quem a sociedade vem depositando as melhores das expectativas para levar a bom termo tão importante tarefa, que hoje vai ocupando mais de uma dúzia dos dezoito anos que dura a infância e a adolescência do indivíduo.

Pela negativa, o enfraquecimento contínuo que a posição da família relativamente à socialização secundária vem sofrendo, constitui o mais preocupante exemplo da exigência que actualmente se coloca a este nível, que torna impensável, porque irrealizável, que hoje, por exemplo, a preparação para a vida se possa ensinar em contexto familiar, como aconteceu durante milénios, onde os jovens aprendiam com os pais as profissões que lhes iriam garantir na adultez um lugar na sociedade e o concomitante rendimento que daí advinha para o seu sustento e dos que dele viessem a depender então.

De facto, o mundo cada vez mais exigente em que vivemos reclama cidadãos bem preparados, socialmente competentes e profissionalmente hábeis e competitivos. Nesta realidade encontramos a explicação certa para a complexidade que progressivamente vai adquirindo o processo que enforma a socialização secundária, capaz de durar hoje o mesmo tempo que dura a vida activa do indivíduo. Poder-se-á

dizer que vivemos uma época onde a socialização secundária marca encontro com o indivíduo de uma forma permanente.

**Quadro 1.1. Socialização Primária e Socialização Secundária: características diferenciadoras**

SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA	SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA
Informal, onde o outro significativo aparece como mediador. Institucional – Creche e jardim-de-infância onde acontecem processos iniciáticos de socialização formal.	Institucional, mais formal, onde o outro significativo aparece como mero funcionário institucional.
O adulto aparece situado numa relação de grande proximidade e afecto, numa relação profunda (pais, irmãos mais velhos, avós, tios, educadora da creche, educadora de infância, ama...)	O adulto aparece como contingente: é este como poderia ser aquele, o que exige níveis menos aprofundados de identificação
Tem um horizonte temporal limitado – coincidente com o último ano no jardim infantil e a chegada à escola.	Não se esgota, prolonga-se pelo tempo que dura a vida profissional do indivíduo e caminha para durar tanto quanto o seu ciclo vital, como condição de enraizamento para combater os sucessivos desenraizamentos que a vida hoje provoca nos indivíduos.

**Quadro elaborado pelo autor a partir de Berger e Luckmann (1999)**

Cada uma à sua maneira e com características muito próprias (quadro 1.1.), as duas etapas do processo socializador de que temos estado a falar são determinantes para a formação do ser humano. Para o seu sucesso, Alves Pinto acha fundamental que haja “coerência e compatibilidade entre as interiorizações realizadas ao longo da socialização primária e as interiorizações supostas pelos diferentes momentos de socialização secundária” (1995: 123). Aqui, ganha, desde logo, acuidade a forma como os *loci* onde ocorre a socialização secundária conseguem absorver sem grandes rupturas o indivíduo que lhe chega provindo de um contexto onde foi submetido a um processo de socialização primária carregado de especificidades e, portanto, muito distanciado dos formalismos que enformam os contextos institucionais onde aquela acontece. Até que ponto, interroga Alves Pinto a título exemplificativo, muitas crianças nas nossas escolas dispõem de pontes entre o seu mundo significativo (com que chegam à escola) e o universo significativo que lhe é proposto na socialização escolar? (idem: 124). Sabemos que para um universo muito alargado de crianças a resposta à interrogação não é animadora, já que muitas delas “não dispõem de ‘dicionários’ que lhes facilitem as traduções e retroversões” (idem) e integram agora um “mundo” (a escola) que lhes é

estanho e, por azar, está pouco preparado para lhes acudir nas disfunções que lhes vão atrapalhar a caminhada logo à partida.

Finalmente, cabe aqui uma pequena reflexão em torno de alguns aspectos socioestruturais do sucesso da socialização ou que se podem constituir como grave constrangimento à sua prossecução, tendo sempre presente a ideia de que não é provável que exista uma socialização com sucesso total, como improvável o será, também, que qualquer processo socializador resulte num rotundo insucesso.

Berger e Luckmann entendem por socialização bem-sucedida “o estabelecimento de um elevado grau de simetria entre as realidades objectiva e subjectiva” (1999: 170), o que a não acontecer fará soçobrar o processo. Factores como a deficiência física ou o nascimento fora da família nuclear, que aparecem ainda socialmente estigmatizados, constituem entraves sérios à socialização extrínsecos ao indivíduo, sendo verdade que impedimentos intrínsecos ao ser humano há que a inviabilizam de todo, como é o caso da existência de grave deficiência mental.

No mais, como referem Berger e Luckmann (id: 171-178), a heterogeneidade dos mediadores do processo socializador, designadamente quando têm pontos de vista diferenciados que são transmitidos ao indivíduo que está a ser socializado, a discrepância, como já referimos, entre o contexto de socialização primária e o da secundária, onde não é feito um esforço de adaptação, o antagonismo por vezes absoluto entre o contexto familiar e o grupo de pares, que dão azo a expectativas sociais diferenciadas, onde o jovem pode ser iniciado em formas de vida contraditórias, e a discordância entre a socialização primária e a secundária, sobretudo quando a segunda não dá sequência às expectativas criadas na primeira ou quando os ‘mundos’ de ambas são desconformes, quando não incompatíveis, constituem outros tantos motivos capazes de tornar a socialização imperfeita. Conhecê-los é, antes do mais, particularmente para todos quantos arcam com a responsabilidade de mediar processos de socialização, sobretudo, como particulariza Dubar (1997: 95), na sua fase primária, ter à mão um conjunto de possibilidades de acertar procedimentos e adaptar contextos que minimizem tais obstáculos, possibilitando que o crescimento integral do indivíduo se faça sem grandes rupturas, pelo empenho e aplicação contextualizada dos diferentes saberes possuídos pelos diferentes socializadores e das relações que estabelecem com os diversos socializados. Todo o espaço educativo, formal, não formal ou informal, está constantemente confrontado com as grandezas e as desditas que qualquer socialização

comporta e, por isso, é exigido aos seus agentes saber constatá-las, adoptá-las ou tentar corrigi-las, quando for o caso.

#### **4. A socialização através da interacção de gerações**

Pela importância de que se reveste a interacção no processo socializador do indivíduo, quer a provocada e objectivamente dirigida com uma finalidade pré-determinada, quer a que resulta da relação entre as gerações que estruturam a sociedade, centraremos agora a nossa análise na forma como ao longo do tempo novos e velhos se posicionaram socialmente, em que sentido iam as influências que inevitavelmente se transmitiam entre eles e que transformações se foram, entretanto, operando neste campo.

Durante milénios foram os pais e os adultos em geral os primeiros socializadores, sendo possível encontrar, ainda hoje, algumas formas desta cultura em alguns pontos do planeta. Margaret Mead chama-lhe cultura pós-figurativa, onde “as alterações são ainda tão lentas e imperceptíveis que os avós que têm os seus netos nos braços não conseguem conceber para as crianças um futuro diferente das suas vidas passadas” (1970: 38). Nas culturas pós-figurativas prevalece a imutabilidade das formas de vida dos seus membros, não há lugar à mudança, o presente e o futuro são passado reproduzido a cada instante de novo. Numa cultura pós-figurativa “as crianças são criadas de forma a que a vida dos pais e dos avós modele o curso das suas próprias vidas” (idem: 53).

Entretanto, o mundo evoluiu de uma forma verdadeiramente vertiginosa, que nos inquieta a cada momento e nos chama a procurar formas de o entender e de com ele interagir. O aparecimento do computador, as viagens cósmicas, a navegação por satélite e, recentemente, a Internet e a genética cortaram de uma forma drástica e irreversível o cordão umbilical que ao longo dos séculos ligou as gerações. Hoje, diz Mead, as crianças enfrentam um futuro que é tão profundamente desconhecido que não pode ser tratado como uma mudança de geração controlada pelos anciãos e pelos pais (1970: 120). Muitos dos adultos foram preparados para exercer profissões e professar valores que, muitos deles, se encontram desajustados dos tempos modernos e, concomitantemente, de pouco servem a quem os possui e muito menos para serem transmitidos a alguém. Neste sentido, a autora chama a uma parte da nossa geração adulta, sobretudo à mais velha, “imigrantes no tempo que lutam para apanhar as



condições estranhas da vida numa nova era” (idem: 133) que lhes é completamente estranha e com a qual nem sequer conseguem lidar, quando muito, espantar-se.

### **Quadro 1.2. Características distintivas das sociedades tradicionais e modernas**

<b>SOCIEDADES TRADICIONAIS (Pós-Figurativas)</b>	<b>SOCIEDADES MODERNAS (Pré-Figurativas)</b>
Centradas sobre elas mesmas	Tendencialmente globalizadas, abertas e vulneráveis a influências exteriores
Os anciãos são tidos como referências culturais incontornáveis	Os anciãos tornam-se imigrantes no tempo e, não raras vezes, desenraizados
Os jovens aprendem com os adultos	Os adultos aprendem com os seus filhos e demais concidadãos mais novos
O universo dos mais velhos funciona como referencial orientador de comportamentos, formas de ser e de estar, valorizadas pelas sociedades que integram	Os adultos sentem que as definições, que outrora se apresentavam com uma plausibilidade que lhes dava segurança, são, actualmente, problemáticas
Existem e subsistem fronteiras relativamente estáveis, pouco susceptíveis de mudança	Têm fronteiras difusas, frágeis e, por isso, dificilmente detectáveis de forma precisa, porque em processos de mudança constantes
Desenvolvem processos socializadores pouco complexos e curtos, à medida da sua inércia.	Os processos socializadores têm maior complexidade e são de longa duração
Potenciam profundos enraizamentos à cultura que as caracteriza	Provocam desenraizamentos mais frequentes
São globalmente imutáveis em toda a sua dimensão	Sofrem processos de transformação rápidos

**Quadro elaborado pelo autor a partir de Mead (1970)**

Nasceu, pois, um tempo novo na interacção de gerações. Um tempo em que os jovens interagem em rede (Barra, 2004; Barra e Sarmento, 2006), partilham em todo o lado e por todo o mundo experiências que os mais velhos nunca tiveram, nem tão-pouco sabem que existem e são inaptos para as iniciar. As crianças de hoje crescem num mundo novo, que ninguém outrora sonhou como tal. Mead chama a esta cultura “pré-figurativa, porque será o filho, e não o pai ou o avô, que representa o que está para vir” (1970: 153), com toda a sua imprevisibilidade a reclamar cuidados e atenção redobrados dos adultos e, sobretudo, uma grande capacidade de adaptação às circunstâncias que a cada momento se colocam, ao contrário do que pautava a previsibilidade inerente às culturas pós-figurativas (quadro 1.2.).

Nesta conformidade, Mead entende que “devemos, de facto, ensinar a nós próprios como alterar o comportamento adulto de modo a podermos desistir da educação pós-figurativa e descobrir meios pré-figurativos de ensinar e aprender que mantenham o futuro aberto” (idem: 159). Mais importante do que ensinar aos mais novos o que eles têm de aprender é dizer-lhes como aprender, como mais significado será ensinar-lhes o valor da obrigação em vez da obrigação de fazer.

Poder-se-á dizer, corroborando o pensamento de Mead, que é possível mudar para uma cultura pré-figurativa de uma forma consciente e sem ser a tal constrangido, criando jovens desconhecidos para um mundo desconhecido. “Devemos colocar o futuro como uma criança que está para nascer no ventre de uma mulher, numa comunidade de homens e crianças, entre nós, que já aqui estamos, já pronta a ser alimentada, ajudada e protegida, necessitando já de coisas para as quais, se não forem preparadas ao nascer, será demasiado tarde. Portanto, como os jovens dizem, o futuro é agora” (1970: 166). É esta mudança de mentalidade que a quem tem a responsabilidade nos processos de socialização hoje se exige, como pressuposto fundamental para que os jovens não se tornem, também, a breve trecho, imigrantes no tempo, porque demasiado inaptos para lidar com o mundo actual.

A socialização consubstancia-se, primordialmente, na “incorporação dos *habitus*” (Dubar, 1997: 66) que chegam bem cedo ao indivíduo provenientes de processos de aprendizagem em campos diversificados, informais, primeiro, formais, hoje, quase de seguida, e “muito mais heterogêneos e cada vez mais precoces” (Lahire, 2004: 318) do que alguma vez aconteceu, onde o ser social se constrói progressivamente à medida que vai aprendendo a forma como os outros são à sua volta e como ocupam socialmente os lugares que lhes cabe representar na sociedade e, assim, ao percebê-lo, com eles aprende a interagir também e a saber qual o lugar que aí por direito lhe assiste tomar por seu, tornando-se “um membro funcional da comunidade” (Marín, 1979: 68).

Assim sendo e como bem nota Grigorowitschs “os processos de socialização podem ser compreendidos como um compêndio de interacções entre seres humanos, das quais participam activamente e assim se tornam membros de uma determinada cultura” (2008: 40). São “esquemas” (Lahire, 2004: 318) de uma grande multiplicidade, onde de

uma forma “manifesta<sup>53</sup>” ou “latente<sup>54</sup>” (Bloess, 2008) se processa um encontro bilateral portador de marcas indeléveis que sobre o receptor, principalmente, perdurarão como alicerces estruturantes do seu futuro.

Dos contributos que, para um entendimento circunstanciado do processo complexo que encerra a construção social dos seres humanos, nos chegam da sociologia clássica, da antropologia e, mais recentemente, de autores “neoclássicos” (Dubar, 1997: 72), embora contemplando construções sociológicas que tornam claras leituras que se podem aplicar ao processo de socialização desde a sua fase inicial, como as que se entrecruzaram na análise de diversos autores (Grigorowitschs, 2008; Setton, 2002, 2004; Lahire, 2003; Marchi, 2005; Sarmiento, 2006), não abundam os que relevam a infância e as crianças como *locus* revestido de importância nuclear para o arranque sustentado dessa ininterrupta aprendizagem que faz parte integrante de toda a vida do indivíduo e, concomitantemente, também e sobretudo, da vida delas desde muito cedo.

Durkheim e G. H. Mead souberam, cada qual á sua maneira, perceber a importância dos primeiros anos de vida para o sucesso da socialização do indivíduo, embora nunca o tenham feito a partir das próprias crianças, tal qual se passou com Berger e Luckmann que desdobraram o caminho em duas etapas, com um pequeno percurso primário junto dos seus significativos, onde a criança aprende a posse subjectiva de um eu e de um mundo exterior, e um outro feito por entre um emaranhado de lugares e situações de vida ao longo do tempo, através da qual interioriza submundos institucionais especializados e adquire saberes específicos que a capacitam para o desempenho de diferenciados papéis, o que, no dizer de Martuccelli (2005), constitui uma verdadeira ruptura com o que até então prevalecia. Para este autor, a partir daqui, “a socialização deixa de ser um processo único e acabado, e torna-se uma realidade aberta e múltipla...a variável temporal, largamente banida no movimento precedente, toma então uma importância decisiva” (idem).

Na esteira de Grigorowitschs (2008: 44), não podemos deixar de registar, com particular interesse e como nota de realce, a relevância que em Mead a pessoa *de per si* assume como parte activa no processo de socialização, com o reconhecimento da sua individualidade entre as demais e com elas co-constutora da sua própria identidade social.

---

<sup>53</sup> Socialização manifesta: programada, dirigida, formal, formatada, objectiva, que se respiga de Durkheim (1984).

<sup>54</sup> Socialização latente: auto-socialização, informal, subjectiva, que podemos encontrar em Mead (1961 e 1961b), objectivada através das interacções produzidas no decurso dos jogos e das brincadeiras.

Recentemente, novos olhares científicos configuram o conceito de socialização, reformulando-o com o intuito de promover a sua adequação ao tempo presente e das consequentes novas respostas que ao indivíduo são exigidas agora, numa altura em que o processo social de individualização emerge como um novo paradigma nas relações sociais (Beck, 1992). O indivíduo vai, paulatinamente, conhecendo um afastamento do sistema social, fruto de uma socialização para a individualização (Beck e Beck-Gernsheim, 2003) crescente, massiva, multifacetada e reflexiva. Aliás, esta “socialização paradoxal” (Dubet e Martuccelli, 1997: 241), que quanto mais adentra o indivíduo para a vida societária, tanto mais o afasta da envolvimento social, fruto da consequente emergência de um individualismo ascendente sobre o sistema, constituiu-se como a antecâmara do tempo de individualização contemporâneo que lhe subjaz.

Todavia, nas suas mais variadas formulações, como nota Sarmiento, “o conceito de socialização, constitui, mais do que um constructo interpretativo da condição social da infância, o próprio factor da sua ocultação” (2006: 21), de desqualificação das crianças, de subalternização, quando não mesmo de denegação de um direito e, consequentemente, de exclusão da sua participação numa caminhada que existe tão-somente por causa da existência delas. Esta constatação é claramente manifesta na generalidade das teorias abordadas, imanente, até, ao próprio sentido etimológico da palavra socialização<sup>55</sup>, que expressa a primazia da sociedade sobre o indivíduo.

Na verdade, essa menorização das crianças (Qvortrup, 1995) apenas foi quebrada a espaços pela sociologia através de incursões muito dirigidas a aspectos particulares do processo de socialização. Fê-lo, no dizer de Sarmiento (2006: 21), através de estudos que olharam a criança enquanto aluno sobre quem impedia um programa estruturado de construção social, normalmente na sua vertente insucessida, com as suas consequentes exclusões, marginalidades degenerativas e inevitável aparecimento de situações de abandono (crianças delinquentes ou de rua). No que à condição social e geracional da criança concerne, a sociologia “raras vezes a estudou” (idem), deixando em aberto um imenso campo por onde a Sociologia da Infância vai trilhando novos caminhos, estacada em duas vertentes que constituem o seu objecto fundamental: “a infância como categoria social e as crianças como actores sociais” (ibid.), participantes activos da sua própria formação, tarefa que cumprem com competência e os saberes tão particulares e

---

<sup>55</sup> Socialização (socializar+sufixo -ção): passagem para o domínio social ou público daquilo que pertencia ao domínio pessoal, familiar ou privado; socializar: organizar ou organizar-se em sociedade. (cf. Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa., pp. 3438-3439).

peculiares em que se estruturam as suas culturas e vivências próprias do mundo que integram e que a Sociologia da Infância tem e se propõe desocultar em todas as suas dimensões.

## CAPITULO II

### O(S) SABER(ES) DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

#### **MIRA ESE NIÑO...**

*Mira esse niño;  
cuántos siglos sobre él...generaciones!  
Su cabecita rubia  
sostiene el peso  
de vidas por millones.  
Qué antiguo es esse niño!  
Cuántos han muerto para que él naciera!  
En él cuaja la historia;  
en él acaban tantas largas guerras!  
Él es la gloria  
de esa incontable muchedumbre oscura  
de vidas enterradas.  
Es la flor de la selva!  
Encarna, sin saberlo,  
Ramayanas, Ilíadas, Odiseas,  
Pentateucos, Eneidas, Kalevalas,  
invasiones de pueblos,  
Cruzadas y demás revoluciones.  
Toda la humanidad de que brotara  
en esa cabecita se condensa;  
estás ante el misterio.  
Mira esse niño:  
él es el evangelio!*

Unamuno – Poesias Sueltas<sup>1</sup>

#### **Secção I**

##### **1. Infância e crianças: uma bruma no tempo**

A história da história conhecida da vida das crianças no concerto dos demais indivíduos com quem constituiu a sociedade ao longo dos tempos está muito longe de ser agradável de conhecer e, naturalmente, muito menos aprazível ainda de contar, pese toda a áurea que lhe subjaz e que, qual espelho reflector do passado e prelúdio incontornável do amanhã da humanidade, tão bem cantada fica nas palavras exaltantes e imorredouras de Miguel de Unamuno.

---

<sup>1</sup>Unamuno, Miguel de, Poesias Sueltas, p. 961. Poema publicado em 1908. Acedido em 2009-01-20, em [http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/80249429545580619532279/018929\\_0004.pdf](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/80249429545580619532279/018929_0004.pdf).

Uma incursão ao interior do passado (Monteiro, 2002: 16-24) revela-nos diferentes e estranhos olhares que marcaram a relação que os adultos mantiveram com os seus *menores*<sup>2</sup>, feita de omissões graves, abandono, desprezo, quantas vezes consubstanciada em inqualificáveis procedimentos verdadeiramente atentatórios da dignidade e do respeito pela vida humana.

No longínquo Egipto dos Faraós havia o bárbaro costume de sacrificar crianças em nome das crendices de então, quer por afogamentos no Nilo, como sinal premonitório das cheias que fertilizavam os campos, quer como oferenda aos crocodilos com o intuito de sossegar esse terrível, para a época, deus do mal. Também por aqui ficou conhecida a história do filho de Moisés que, fugido para Madain, se salvou de um infanticídio generalizado dos primogénitos hebreus ordenado pelo faraó Ramsés.

De Israel chegam-nos, pelo relato de Planella (2000), testemunhos que emergiram de descobertas realizadas em Canã, onde os arqueólogos encontraram vasilhas cheias de ossos de recém-nascidos nas fundações de edifícios, para obter, segundo se julga, protecção divina para os alicerces das construções, tradição que, por incrível que pareça, persistiu até ao Século XVII.

Os gregos fizeram das crianças sãs propriedade do Estado, sob a alçada e responsabilidade de quem recebiam a educação, já que as portadoras de deficiência eram abandonadas à sua sorte, ficando à mercê de depredadores. Apenas as crianças fortes e perfeitas eram alimentadas.

Em Atenas, a existência de uma família numerosa era tida como uma desgraça, já se aplicando por aí o ainda hoje popularizado adágio “muitos filhos fazem um pai pobre”, dado que, como no caso em apreço, tal condenava o património familiar a fragmentar-se. Sobre o abandono e a criação de filhos, Aristóteles, na aferição de Monteiro (2002: 16-24), entendia que a lei devia proibir que se criasse alguém que fosse aleijado e que um filho e um escravo eram propriedade dos pais, servindo, enquanto tal, para seu (ab)uso discricionário, pois nada do que fosse feito com o que se possuía era injusto, não podendo nunca ser evocada injustiça contra a propriedade de alguém.

Com o Império Romano, precursor de tantas inovações no quotidiano dos povos que um pouco por todo o lado dominaram, nada de importante aconteceu no domínio da infância. Poder absoluto dos “*pater familias*” que prevalecia mesmo para além da

---

<sup>2</sup> Conceito de criança e de menor: “criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” – Art. 1.º da Convenção Mundial dos Direitos da Criança. O Código Civil Português segue este princípio. *Menor* não tem neste contexto subjacente qualquer princípio que vise a menorização social das crianças dentro da sociedade em que se integram.

maioridade dos filhos. Desse tempo existem relatos de crianças que foram mutiladas com fins de mendicidade. Símbolos de um certo estado da infância constituem Rômulo e Remo, duas crianças, suporta a lenda, abandonadas pelos pais, criadas por uma loba e que acabaram por fundar a que ainda hoje é conhecida como a cidade eterna – Roma.

O advento do Cristianismo trouxe consigo a primeira lufada de ar fresco sobre o estatuto social da criança. Constantino ordenou a proibição dos infanticídios, a venda de menores para a escravidão e a prática da mutilação para a mendicidade. Nasce, por esta altura, a noção de deveres para com os filhos, a par da de direitos que sempre imperou de uma forma absoluta e, tantas vezes, radical, e, registe-se, também como novidade, a emergência de uma relação pai-filho suportada por sentimentos de afeição e de grande respeito por todos os nascidos no matrimónio. Todavia, a diabolização das crianças, emergente do pensamento que Santo Agostinho desenvolveu em torno da figura do “pecado original”, e a sua condenação às chamas do inferno, porque portadoras à nascença desse germen do mal, incendiou o mundo Ocidental até bem dentro do século XVII, tempo em que, pelo simples facto de não receberem o baptismo, as crianças não eram merecedoras da salvação eterna. Este postulado agostiniano, espalhado em terra onde o peso da igreja era esmagador, teve, como facilmente se adivinha, consequências inumeráveis no estatuto social das crianças. O aparecimento do limbo para atenuar esta crueldade – as crianças sem baptismo ficavam privadas da visão de Deus, mas não condenadas ao inferno – não aquietou as consciências e ao olhar de muitos<sup>3</sup> soou ainda a um castigo, já que colocava numa concha de água toda a transcendência imanente à vida humana desde o momento em que ela, de facto, conhece a sua existência real. O fim do limbo<sup>4</sup> foi, também, o reconhecimento, tardio, porém, da insustentabilidade de qualquer segregação da condição de criança e da infância que visasse dissociá-las da própria condição humana em que, na verdade, se fundam a partir do seu nascimento. Todavia, para o direito canónico, “o menor, antes dos sete anos completos, chama-se

---

<sup>3</sup> E.g. Borges, Anselmo. Bento XVI aprovou o fim do limbo. *Diário de Notícias*, de 12.05.2007.

<sup>4</sup> Em 19 de Abril de 2007, a Comissão Teológica Internacional, entidade dependente da Congregação para a Doutrina da Fé, sediada na Santa Sé, publicou um estudo, por incumbência expressa do Papa João Paulo II, intitulado “A esperança de salvação para as crianças que morrem sem ser baptizadas”, (<http://www.cliturgica.org/artigo.php?id=719&PHPSESSID=93ee5dc69e0e02f834a1a88b8e2ff58c>), onde se afirma que o limbo não passaria de uma *hipótese* e que nunca foi um dogma, e que “Deus, no seu grande amor e misericórdia, assegurará que as crianças não baptizadas desfrutem da vida eterna com Ele no céu”. O papa Bento XVI confirmou o documento e assegurou que as almas que não tiverem cometido pecados graves vão para o céu, mesmo que não tenham sido baptizadas.



criança, e é considerado não senhor de si; completados, porém, os sete anos, presume-se que tenha o uso da razão” (cf. § 2., Cânone 97).

No decurso da Idade Média pouco evoluíram as coisas, antes pelo contrário. Instituiu-se a oblação no seio da família, que consistia na obrigatoriedade de entregar uma das suas crianças de tenra idade a um mosteiro, para que fosse criada como membro de uma ordem religiosa. Era habitual as famílias pobres entregarem os seus filhos a outras mais abastadas para aí serem criados. Por esta altura, uma em cada cinco crianças nascidas morria e as que sobreviviam eram tratadas por coisas, despidas de alma, fruto da vontade de Deus e dela dependentes para continuarem entre o reino dos vivos, o que, se não acontecesse, pouca compaixão despertava junto dos adultos, realidade que ilustra bem quão distantes estávamos, então, de uma compreensão da criança como um ser humano em estado de desenvolvimento diferente do estado adulto. Era um tempo onde o castigo corporal ou moral infligido às crianças, quer por parte dos pais, quer dos professores, era encarado com naturalidade.

Do Renascimento ao Iluminismo, sustenta Demause (1991), persistem as práticas agressivas dos pais para com os seus filhos e, em paralelo com a Revolução Industrial e por força dela, emergem severas restrições ao bem-estar das crianças mercê do surgimento de manchas enormes de exploração desenfreada do trabalho infantil. Porém, como refere Ariès (1988: 320, 321), autor que, na expressão de Becchi e Júlia, “em ‘a criança e a vida familiar no Antigo Regime’, anexou um novo território – melhor dizendo, um novo sujeito – à história, a criança” (1998: 14), é por esta altura que se começa a admitir que a criança não estava madura para a vida, pelo que era necessário submetê-la a um regime especial de tratamento mais favorável, antes de ela entrar no mundo dos adultos. Surge, assim, de um forma institucional, a escola, que enclausurou a criança debaixo de um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, de internato e sujeito a maus-tratos (chicote e palmatória), como condição para o “fabrico de corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (Foucault, 1975: 127). Com sentido manifestamente positivo para a infância são o aparecimento neste período da figura da ama, a abertura das misericórdias às acções de protecção e acolhimento de crianças, o nascimento das casas da Roda e a criação dos primeiros Asilos de Infância (Magalhães, 1997: 121-132), malgrado toda a carga dramática que a necessidade de tais meios de socorro aos desvalidos e enjeitados sem dúvida transportava.

O final do século XVII e o século XVIII constituem um tempo em que a infância como realidade substantiva começa a adquirir os primeiros contornos, embora, como

sustenta Pinto (1997: 43-44), só no último século e meio tenha adquirido verdadeira expressão social, quer no que à enunciação dos princípios que a enformam concerne, quer, também e sobretudo, na generalização de uma práxis tradutora dessa nova realidade então emergente. Para tal, muito contribuíram, como sustenta Pinto (2000: 65), John Locke e J. J. Rousseau, embora focalizados na criança de ângulos distintos – o primeiro retido na sua maleável condição de aprendiz, moldável ao jeito da circunstância, e Rousseau enleado na candura de uma natureza infantil que urge preservar e não deixar corromper pela maldade da sociedade dos homens com que se vai confrontar. É um tempo, por esta altura, em que a moderna ideia de infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se “como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano” (Sarmiento, 2006: 88).

É com a chegada do Século XIX que emergem as primeiras tentativas firmes e sustentadas de protecção da criança, consubstanciadas no aparecimento de normas protectoras. Surgem, lembra Monteiro (2002: 22 e 23), a Sociedade Nova-Iorquina para a Reforma dos Delinquentes Juvenis (1825), a Sociedade para a Prevenção da Crueldade com as Crianças nos Estados Unidos (1871) e, com igual objecto, uma outra em Liverpool (1883) e nasce em Chicago o primeiro Tribunal Tutelar de Menores (1899). Começa, por esta altura, a construção do edifício da infância. No entanto e malgrado tais avanços, ainda não era por este tempo que o termo criança, sobretudo na primeira metade da centúria, tinha a dimensão que hoje lhe subjaz. Provavelmente, sustenta Delgado, “as crianças trabalhadoras de nove e dez anos dessa época há muito tempo que tinham passado a infância. Talvez a não tiveram” (2000: 187)

Pelo muito que foi produzido em termos legislativos, com o intuito de orientar e acautelar os particulares interesses da infância, o Século XX é considerado por muitos o *século da criança*, sobretudo porque ao longo dele se avançou para caminhos de protecção e provisão da infância por onde nunca antes a humanidade ousara penetrar, com a consequente aprovação pelas mais altas instâncias mundiais e regionais, com as necessárias ratificações estatais, de poderosos instrumentos legais (Fernandes, 2004: 29) que hoje colocam e orientam a infância no lugar que por direito lhe é devido. A própria agenda da Europa Comunitária, naturalmente respigada do Tratado da União Europeia, consagra um vastíssimo programa à consolidação de políticas (Delgado, 2000: 209, 210) que coloquem as crianças e a infância no centro de práticas sociais que, no seu

conjunto, traduzam o essencial do que emerge do corpo e do espírito de tudo quanto está pensado e legalmente plasmado como necessário à prossecução do superior interesse da criança do século XXI e, por ela, do interesse do próprio mundo.

Foi um longo e doloroso percurso, historicamente tumultuoso e eivado de contradições, equívocos, avanços e recuos, de variadas interpretações e formulações de configurações da condição da criança e da infância no contexto social, de mil vicissitudes (Oliveira, 2006; Fernandes, 2004; Monteiro, 2002; Ferreira, 2000; Luc, 1998; Magalhães, 1997; Badinter, 1985), através do qual se procurou, por todo o mundo ocidental, com um confrangedor arrastar por tempo demasiado, um rumo certo e seguro para as crianças, que, contudo, permanece muito longe de ser uma obra acabada, se é que, pela sua especificidade e dimensão problemática, o possa vir a ser, de facto, um dia, apesar dos avanços inequívocos que se conhecem e que, intramuros, bem reconhecemos na sua minguada realidade<sup>5</sup> (Sebastião, 2000; Barreto, 2000).

Durante este tempo todo, as crianças e a infância foram essencialmente olhadas pela sua invisibilidade social (Sarmiento, 2006), por aquilo que os adultos sempre acharam que elas não eram (não falavam, não tinham razão, não trabalhavam), mas que, na verdade, sempre o foram (portadoras de linguagens próprias, racionais e competentes ao seu nível, trabalhadoras, possuidoras de uma vida própria dentro da própria vida) com as marcas distintivas e comuns a todas as crianças do mundo, independentemente da classe social de pertença, género, espaço geográfico de residência, cultura de origem, etnia ou credo religioso onde com os seus se integre. Almeida (2000: 16) contrapõe mesmo àquela bateria de ‘nãos’ em que a infância foi secularmente mergulhada, uma outra daquilo que, de facto, ela não é: o negativo da adultez, uma cópia do universo adulto, um vazio, o ainda não ou apenas uma primeira etapa de um percurso de vida linear em direcção à maturidade futura. As próprias imagens pré-sociológicas (James, Jenks e Prout, 1998) que nos ficam da infância e das crianças são de uma imensa controvérsia e contradição, tanto nos falando de um ser mau (Hobbes), quanto inocente (Rousseau), como imanente (Locke), de desenvolvimento ascendente e natural (Piaget), porém libidinoso, impulsivo e agressivo (Freud).

---

<sup>5</sup> É notável, em contraste com outras realidades menos exaltáveis (insucesso e abandono escolares, pobreza e exclusão social), o patamar de controlo da mortalidade infantil a que chegamos, que neste findar da década primeira do novo milénio coloca Portugal no segundo lugar do ranking da UNICEF, no que à mortalidade de crianças com menos de 1 ano concerne. Aliás, toda a envolvente desta problemática apresenta, quer a montante, quer a jusante, valores muito similares, o que tem, naturalmente, os consequentes reflexos no advento de cada nova geração e na sua cada vez mais qualificada ascensão social. Para uma análise detalhada dos dados em que se sustenta o comentário merece reflexão o relatório da UNICEF de 2009 ([http://www.unicef.pt/docs/situacao\\_mundial\\_da\\_infancia\\_2009.pdf](http://www.unicef.pt/docs/situacao_mundial_da_infancia_2009.pdf)).

A criança que estivemos a seguir é, afinal, o tal homem que vem do fundo dos tempos e que terá de continuar o tempo que amanhã se fará. Foi alimento das feras, sacrifício dos deuses, o diabo em pessoa, nada, um anjo, a inspiração do poeta e o futuro, ontem sofrido e hoje depositário da esperança num mundo renovado que acalenta a expectativa dos homens à deriva na velha barca, sabedores de que essa criança nunca por tempo nenhum deixou de o ser e jamais homem algum se fez sem haver com ela caminhado o tempo certo para ser quem houvera de sê-lo por fim.

Por este tempo de agora, o adultocentrismo ainda reinante, a complexidade das condições sociais e familiares, a lenta visibilidade social dos problemas da infância e a persistência no seio da sociedade de representações dominantes sobre as crianças, têm, como alerta Vilarinho (2000: 96 e 97), impedido a consagração do direito à participação das crianças e do seu reconhecimento como actores que, tendo uma vida própria, produzem acções culturais, jogos, linguagens, regras de governo das suas sociedades infantis, que vão muito além do que é possível analisar através dos quadros instituídos pelos adultos, tantos deles atrás circunstanciados, nem tampouco se esgotam nas conquistas da protecção e da provisão onde o trabalho tem outra dimensão e, concomitantemente, maior visibilidade.

Falar da felicidade das crianças pela nossa voz, lembra Becchi (1998: 421), nem é ético, nem epistemologicamente correcto, uma vez que apenas estamos a projectar sobre elas o pensamento do mundo adulto acerca de uma questão que lhes respeita por inteiro e a que nenhum outro ser pode responder cabalmente. Aliás, sustenta este autor (idem), normalmente, quando nos detemos a decifrar as mensagens ou tecer julgamentos em torno da infância, não nos conseguimos libertar das nossas exigências de interpretação sobre um sujeito a quem, não raramente, lhe deciframos as mensagens e dele falamos apenas para o hipostasiar. Foi quase sempre assim desde o princípio, como deixamos atrás dito.

Faz-se, pois, tempo de acertar o relógio de uma história por onde o ser do seu ser deambulou entre as trevas e uma luz que se acendeu já muito tarde e procura, ainda, a força que a torne mais incandescente ainda, para que melhor possa iluminar o caminho de cada criança e permitir, assim, que na infância seja possível “semear todos os germens da cultura” e deixar fluir um tempo de grande “sensibilidade criadora” (Montessori, s/d: 101), capaz, por isso, de continuar a recriar o mundo que tão carecido está de quem o possa reinventar.

É aqui que está consubstanciado o contributo que a Sociologia da Infância tem prestado e se propõe continuar a colocar ao serviço de uma infância constituída e construída por crianças livres para crescer como são, sem sombras que lhe escureçam o caminho e toldem os passos que necessitam de dar para o fazer sustentadamente.

## **2. Nova Sociologia da Infância<sup>6</sup>**

### **2.1. Ponto de partida**

Meio século depois de Marcel Maus ter, como lembra Sirota (2001: 8), exortado a comunidade científica a incluir nas suas tarefas mais prementes a construção de uma sociologia da infância, estava a ficar, então, gasta a penúltima década do segundo milénio, dá-se, como ressalta das sínteses, de, entre outros, Montandon (2001), Sirota, (2001), Quinteiro (2002), Ferreira (2004) e Sarmento (2008), uma viragem significativa na abordagem teórico-metodológica ao mundo das crianças e da infância, com o reconhecimento do lugar próprio que lhes é devido no campo sociológico, não obstante, porém, na segunda metade do século passado a infância ter merecido já, como constata Montandon (2001: 35), alguma atenção por parte de um escasso número de sociólogos de língua inglesa.

Ao contrário do que acontece com inúmeros indicadores referentes ao nosso posicionamento no concerto das nações, sobretudo das que constituem a Comunidade Europeia, Portugal não apresenta um panorama muito dissonante com a situação exibida por outros contextos no que à presença da Sociologia da Infância concerne, malgrado todos os constrangimentos que o fechamento do país às ciências sociais determinado pela ditadura fascista naturalmente comportou, o que, ao contrário do que ocorreu extramuros, faz da emergência da Sociologia em geral e da Sociologia da Infância neste particular dois eventos contemporâneos entre nós no último quartel do século XX. Três momentos constituem, a nosso ver, acontecimentos marcantes no percurso que a Sociologia da Infância tem conhecido no país a partir deles: o primeiro momento ocorre quando Sarmento e Pinto (1997; 1999)<sup>7</sup> outorgam, como autores e coordenadores de um

---

<sup>6</sup> Prout (2004) usa a designação ‘nova sociologia da infância’ para se “referir ao trabalho que define as crianças como actores sociais e a infância como entidade ou instituição construída do ponto de vista social. Sarmento (2008), avoca a designação na enunciação do novo contexto em que é tido o campo sociológico que estuda as crianças e a sua infância na contemporaneidade.

<sup>7</sup> Estes dois académicos marcaram, também, presença em meados da década de noventa num colóquio restrito (com apenas 50 pesquisadores) de Sociologia da Infância, que se realizou na cidade dinamarquesa de Esbjerg, organizado por Jans Qvortrup e que reuniu aí, de facto, todos os principais sociólogos da infância do mundo que comunicavam em língua inglesa – não estiveram, portanto, os sociólogos da

vasto e especializado acervo de estudos e referenciais textuais, duas obras onde, por um lado, a infância e as crianças nos seus contextos e identidades aparecem como público-alvo a estudar e se conceptualizam os primeiros suportes da novel área de estudos<sup>8</sup> e, por outro, se reúne uma vasta bibliografia instrumental para a percepção do estado da arte e da situação da infância entre nós no dealbar do Portugal democrático<sup>9</sup>; o segundo momento acontece com a apresentação e defesa académica e sua consequente devolução ao domínio público da tese “A Televisão no Quotidiano da Criança” (Pinto, 1997), que emerge como o primeiro trabalho que faz uma vasta utilização da nova Sociologia da Infância em Portugal; finalmente, a Universidade do Minho é palco no arranque do terceiro milénio de um Congresso Internacional, *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância* (2000), que reúne a nata dos sociólogos da infância ao tempo e se constitui como um marco na afirmação do novo campo em Portugal e um contributo para a sua visibilidade internacional. Para além de outros contributos (cf. Sarmento, 2008: 29), os de Pinto e Sarmento atrás plasmados ficaram como pioneiros para a definitiva emergência do campo da Sociologia da Infância no nosso país.

Este espaço de tempo, que no seu período mais prolífero nem duas décadas gastou, é precedido de um outro bem mais longo em que subsistiu um paradigma, que foi envelhecendo na sua imutabilidade, consagrador de uma infância olhada como uma fase da vida natural e universal e onde, concomitantemente, as crianças eram tidas como entidades biopsicológicas, que recebiam de uma forma passiva a socialização que a ordem social adulta entendia por bem dever inculcar-lhes através de um processo de transmissão unidireccional de normas e valores vigentes, em que os socializados são vistos como meros objectos, a quem, na senda do postulado durkheimiano, se tornava necessário ministrar os valores da moral laica de uma sociedade soberana sobre a individualidade que a ela se deveria submeter por inteiro.

Em oposição ao modelo determinístico, que se exprime nos vários desenvolvimentos e matizes que emanam da corrente funcionalista, em que se sustenta o processo de formação do indivíduo dentro dos parâmetros atrás postos, a que Bourdieu (1972) na sua teoria da reprodução, através da qual desenvolveu o conceito de habitus, a

---

infância francófonos, cujo núcleo inicial nasceu, por iniciativa de Régine Sirota, no Congresso do Quebeque da AISLF (Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa), em Julho de 2000, onde Sarmento também marcou presença. São, ainda, fundadores do PIIP (Projecto de Investigação da Infância em Portugal)

<sup>8</sup> “As Crianças: Contextos e Identidades”, publicado em 1997.

<sup>9</sup> “Saberes sobre as crianças – para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)”, publicado em 1999.

que noutro local nos referimos com a devida circunstância, emprestou uma perspectiva diferente, descodificadora de uma outra forma de olhar o processo de aprendizagem institucional e dos mecanismos sociais em que a partir dele o indivíduo fica adestrado para a práxis social, Corsaro (1997) desenvolveu o conceito de “reprodução interpretativa” fundado na tese de que as crianças são participantes activos, individual e colectivamente, na sociedade em que se integram, perecendo com este postulado essa presença de mera passividade com que desde sempre foi vista a criança no seu seio, confluindo aqui, no dizer de Sarmiento (2008: 31), a nova Sociologia da Infância.

## **2.2. Bases fundacionais**

Romper com as abordagens clássicas da socialização, constatada que foi a incontornável presença activa e actuante que as crianças têm e desempenham nesse processo, assume-se como o elemento nodal da transformação operada na forma de abordar cientificamente a problemática que socialmente hoje se coloca quando nos debruçamos sobre os processos que enformam a imersão de cada nova geração no mundo a que passam a pertencer por inteiro a partir do seu nascimento.

Percebe-se a existência de um conjunto amplo de consensos junto de muitos autores, quando nos detemos nos referenciais teóricos com que procuram estacar o novo campo aberto na Sociologia da Infância na segunda metade do último quartel do precedente milénio (e.g. Pinto, 2000: 84-85; Montandon, 2001: 51; e Sarmiento, 2008: 25).

Dentre eles, permanece actual o conjunto dos seis postulados formulados por Prout e James (1990: 8-9) que enformam o que, então, estes autores chamaram, e, a partir daí, ganhou consagração plena no campo, de “um novo paradigma para a sociologia da infância”, sintetizáveis do seguinte modo:

- A infância é percebida como uma construção social, daí decorrendo a concomitante configuração de um quadro interpretativo onde se consubstancia e estrutura uma componente das sociedades com especificidades muito próprias;
- A infância constitui-se como uma variável de análise social, não dissociável de outras variáveis, tais como o género, a etnia, a classe social e a zona geográfica onde cada criança se enquadra, que analisada comparativamente na sua diversidade cultural se nos revela um fenómeno plural e, nesse sentido, bem diferente da singularidade e universalidade com que outrora era tido;

- As relações sociais das crianças e as culturas que criam, recriam e transportam quotidianamente merecem ser estudadas em si mesmas, com plena autonomia em relação às preocupações e perspectivas com que os adultos se posicionam perante elas;

- As crianças são e devem ser vistas como seres activos face ao seu próprio mundo e face à sociedade a que pertencem e onde se integram, actores por direito e, nessa conformidade, não só reprodutores, mas, também, produtores sociais, capazes da assunção de papéis que colocam em crise irreversível a anterior passividade com que era tida a sua presença nas estruturas e nos processos sociais;

- A etnografia constitui uma metodologia particularmente adequada para o estudo da infância, enquanto meio possibilitador de uma participação efectiva das crianças e de auscultação para tal efeito, com potencialidades investigativas bem maiores do que as que são oferecidas pelas vias experimentais ou de inquérito;

- A construção de uma sociologia da infância implica o envolvimento no processo de reconstrução da infância na sociedade numa perspectiva de “dupla hermenêutica”<sup>10</sup>, (Giddens, 1976), enquanto tarefa indissociável da proclamação do novo paradigma em que agora se sustenta.

Pinto<sup>11</sup> encontra nesta alusão de Prout e James a Giddens a oportunidade para recuperar a “teoria da estruturação” e os contornos em que se encontra formulada (Giddens, 2000; 2003), que anteriormente já abordamos de uma forma mais circunstanciada, enquanto instrumento teórico-metodológico com potencialidades para uma trasladação efectiva para o campo da sociologia da infância. Acha este autor que,

“Partindo do pressuposto de que as crianças são actores sociais podemos considerar que uma orientação sociológica que se limitasse a ter em conta apenas a acção social das crianças, sem considerar de igual modo quer os condicionamentos do sistema social sobre tal acção quer, em sentido inverso, as incidências do mundo infantil no sistema social,

---

<sup>10</sup> A “dupla hermenêutica respeita, segundo Giddens, às relações bilaterais que se estabelecem entre os cientistas e os seus estudados no decurso do processo que enforma a construção do conhecimento. Tal significa que, por um lado, para a produção do conhecimento as ciências sociais recorrem aos conceitos do senso comum para dar conta dos processos sociais, enquanto que, por outro, os actores sociais se apropriam dos conceitos e das formulações desenvolvidas pelos cientistas introduzindo-os na sua acção, num *continuum* de recepção e devolução de conceitos. “As práticas sociais são constantemente examinadas à luz de informações renovadas sobre estas práticas, alterando, assim, constitutivamente o seu carácter” (Giddens, 1986: 45)...num processo em que o conhecimento “espirala dentro e fora do universo da vida social, reconstituindo tanto este universo quanto a si mesmo como uma parte integrante deste processo” (idem: 24)

<sup>11</sup> Ferreira (2004: 23) e Marchi (2005), são outros autores que, posteriormente, se lhe juntam nesta consideração.



estaria condenada a proporcionar uma compreensão deformada da complexidade que encerra o fenómeno da infância na sociedade” (Pinto, 2000: 85).

Ao valorizarmos a perspectiva das crianças como actores sociais e, concomitantemente, promovermos a sua integração na reflexão sociológica e através delas integrarmos, também, a dimensão mais alargada do próprio sistema social, estamos, de facto, a quebrar a corrente unidireccional de cariz funcionalista que predominou na abordagem sociológica da infância até aqui e que tão contundentes críticas mereceu dos interaccionistas.

As proposições de Prout e James (1991) constituíram-se, então, como um primeiro e efectivo programa de trabalho para a Sociologia da Infância, assumindo mesmo aí um “estatuto quase definitivo” Sarmiento, 2008: 25).

Subsequente a este trabalho e como consequência da intensa actividade de produção epistemológica que a nova disciplina naturalmente então potenciava, foi dado a conhecer dois anos depois um outro estudo desenvolvido por Qvortrup (2001) que, pela sua amplitude, permaneceu actual no merecimento que o seu autor lhe continuou a dedicar uma década volvida sobre a sua primeira formulação (Qvortrup, 1991), e que hoje, reconheçamo-lo, continua a responder com toda a actualidade aos propósitos que estiveram na sua génese e dele fizeram, então, “um outro eixo programático” (Sarmiento, 2008: 25) da Sociologia da Infância.

As nove teses desenvolvidas e propostas por Qvortrup (2001: 223-232), enfaticamente centralizadas na dimensão estrutural de uma infância com história e lugar geracional dentro da pluridimensionalidade da sociedade que integra, encerram e oferecem-nos o olhar interpretativo alargado que a Sociologia da Infância lança sobre a infância enquanto *fenómeno social* presente na nossa realidade quotidiana, que podemos sistematizar na síntese que se segue:

**Tese 1 – A infância constitui uma categoria particular e distinta da estrutura social de qualquer sociedade,** não definível nem pelas características particulares de cada criança, nem pela sua idade, mas sim por outros aspectos da sua presença e na ocupação de tarefas que socialmente lhe estão atribuídas, diferentes das desenvolvidas por outros grupos dominantes. Efectivamente, a institucionalização das crianças, com a particular e predominante presença da escola, e o seu estatuto de minoridade perante os adultos, constituem separadores que não encerram qualquer

marca biológica integrável na natureza infantil, mas sim definições socialmente determinadas;

**Tese 2 – A infância não é, do ponto de vista sociológico, uma fase transitória, mas uma categoria social permanente,** já que, malgrado a realidade ascendente que caracteriza o percurso formativo de cada criança do ponto de vista individual, ela se constitui como uma estrutura permanentemente presente na sociedade, independentemente do número de crianças que por aí vão circulando, que se apresenta como um todo no conjunto das relações que são mantidas com os parâmetros sociais com quem quotidianamente se cruza;

**Tese 3 – A ideia de infância enquanto categoria histórica e intercultural variável deve prevalecer sobre a problemática que, na sua essência, a ideia de criança veicula.** De facto, a criança, na sua singularidade, foi até há bem pouco tempo vista como um ser a-histórico, o que arrastou consigo a impossibilidade de olhar a infância e as suas crianças como um *locus* onde se movimentam actores e construtores sociais, o que, naturalmente, por arrastamento, impediu que se pudesse estudar e dar a conhecer a variabilidade histórica da infância, para além de, também, ter potenciado a separação da criança da sociedade em que vivia. Ao proclamar a infância como uma categoria histórica integrada na sociedade e dela componente, Qvortrup promove uma separação da criança das crianças, ou seja, do ser na sua individualidade, com personalidade e adestramentos que foi adquirindo no seu percurso vital a partir nascimento, e os seres que na sua pluralidade constituem a colectividade dos membros da infância enquanto categoria estrutural;

**Tese 4 – A infância é uma parte integrante da sociedade e da sua divisão de trabalho,** não só enquanto determinante para o trabalho de outrem – família, trabalhadores institucionais e demais domínios do mundo económico e social que com as crianças se cruzam - mas também como detentora da sua própria laboração, muita dela ainda feita, como outrora o foi nas sociedades pré-industriais e no dealbar do capitalismo, nas mais abjectas das condições de exploração, mas hoje, todavia, predominantemente focalizada no exercício do ofício de aluno que a todas as crianças está socialmente cometido, onde o trabalho escolar assume, em todas as suas vertentes, uma dimensão de actividade socioeconómica bem presente, sobretudo na civilização ocidental;

**Tese 5 – As crianças são co-construtoras da infância e da sociedade** através do papel activo que aí representam como sujeitos participativos de práticas de produção

e reprodução, onde espraíam toda a sua capacidade inventiva, criativa e de acção intencional sobre o mundo, não podendo, por isso, ser consideradas como simples instrumentos de reprodução daquilo que a sociedade lhes transmite;

**Tese 6 – A infância está em princípio exposta às mesmas forças que atingem os adultos**, uma vez que com eles integram um mesmo mundo sobre o qual impende a acção política económica e social dos homens, pelo que qualquer mudança daí emergente atinge o grupo societário no seu todo e, concomitantemente, assume a devida relevância para explicar as principais características e variações que para a infância possam também emergir;

**Tese 7 – A dependência estipulada das crianças tem consequências para a sua invisibilidade nas descrições históricas e sociais, assim como para o aprovisionamento do seu bem-estar social**, notada sobretudo quando o foco é dirigido por mão adulta que, não raras vezes, transmite imagens e dá a conhecer pontos de vista que, se centralizados directamente nas crianças e percebidos através das suas vozes, não se apresentavam assim tão disseminados, quando não mesmo até ao arrepio da própria realidade que a abordagem indirecta não deixa transparecer;

**Tese 8 – A ideologia familialista, que não a parentalidade, constituem uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças**, porquanto através dela se afirma a ideia de que as crianças são propriedade dos pais e, nessa concomitância, também sua responsabilidade exclusiva, com a qual cai qualquer necessidade interventiva da sociedade, que, nesse sentido, não se sente responsável pelas crianças que não se encontrem em situação de risco;

**Tese 9 – A infância é uma categoria minoritária clássica** num contexto social onde os adultos são tidos como os seres de maior importância, o que contribui para a tendencial sujeição das crianças a situações marginalizadoras e paternalistas. Qvortrup encontrou no decurso das suas investigações sinais de segregação das crianças nos relatórios estatísticos, na legislação, nas políticas sociais e na desvalorização económica atribuída às actividades infantis, situação que acaba por potenciar a emergência de políticas proteccionistas, que muitas vezes remetem para a esfera familiar a responsabilidade e o poder para acudir aos casos mais prementes.

O conjunto de postulados enunciados a seu tempo por Prout e James e Qvortrup, que atrás reproduzimos, encerram, como sustenta Sarmiento (2008: 26), o essencial do programa da nova Sociologia da Infância ao deixarem-nos as marcas bem distintivas da infância dentro do contexto social, capazes de a afirmarem pelo seu

carácter não natural, pela sua historicidade e lugar próprio de entre as demais gerações e estratos sociais, susceptível de ser estudada a partir do seu próprio universo, o que encerra, como sustenta Bourdieu (1984: 113), um conjunto de especificidades próprias de um dado campo particular, que o seu estudo nos desvendou e, dessa forma, universalizou na sua singularidade<sup>12</sup>.

### **2.3. A infância *de per si***

A infância constituiu, pelo menos até a um passado bem recente, “um objecto de história difícil de apreender uma vez que não a aprendemos ao vivo mas apenas através dos traços que os adultos nos deixaram” (Becchi e Julia, 1998: 33), sobretudo, como lembra Christensen e James (2005: XIV), a partir das percepções que os prestadores de cuidados retinham acerca da vida das crianças com que lidavam no quotidiano.

Delimitado que está o campo de estudos sociológicos em torno de um grupo geracional socialmente categorizado (Marchi e Sarmento, 2008) e tida a imprescindibilidade de estudar as crianças nos seus palcos de actividades grupais (Plaisance, 2004; Graue e Walsh, 2005), enquanto oficias capazes de desempenhar com competência os papéis multifacetados que enformam a sua vida em sociedade (Hendrick, 2005) – na generalidade das instituições onde se configura o ofício de criança (Chamboredon e Prévot, 1982; Sirota, 1993), hoje com particular enfoque na escola onde o “ofício de aluno” (Gimeno-Sacristan, 2003) se complicou com a sobrecarga de trabalho que lhe está adstrita, ou noutros domínios da sua acção social onde se constrói a sua identidade (Sirota, 2006) – faz-se tempo de romper em definitivo com o adultocentrismo e deixar de ver a criança e a infância pela lupa naturalmente difusa de quem a olha enviesado pelo entendimento que dela julga ter, pelas expectativas depositadas ou à luz da sua própria experiência infantil passada.

Tal passará, forçosamente, pela imersão nos diversos campos por onde se faz a vida das crianças e as crianças se fazem para a vida, para por aí, com toda a probabilidade, colher um manancial de ensinamentos que nos ajudarão a melhor entender a forma como se fez ou se faz a história social do indivíduo, para ajudá-lo ou ajudar os vindouros a cumpri-la, quiçá, com outros merecimentos e proveitos.

---

<sup>12</sup> “Cada vez que estudamos um novo campo descobrimos propriedades específicas de um campo particular ao mesmo tempo que fazemos avançar os conhecimentos universais de campos que se especificam em função de varáveis secundárias” (Bourdieu, 1984: 113)

Pinto (2000: 83-84) deixa, à laia de sugestão, um vasto conjunto de tópicos enformadores de uma imensidão de possibilidade de estudos susceptíveis de nos revelarem as formas de sociabilidade das crianças, dos papéis que são capazes de representar com competência e dos recursos que possuem, quer consideradas entre si, quer na sua relação com os adultos.

As redes de amigos e os grupos de pertença (relações intrageracionais), os papéis novos e as relações na vida familiar doméstica (relações intergeracionais e intrageracionais), a linguagem comunicacional, a influência dos adultos, a influência das instituições e o jogo, o brinquedo e a brincadeira, são alguns bons exemplos de espaços por onde se podem abrir oportunidades para conhecer as crianças nos seus mundos sociais e, através deles, por elas melhor conhecer as sociedades contemporâneas (Ferreira e Sarmento, 2008). Neste domínio, assume particular relevância o estudo do mundo cultural das crianças onde se consubstancia e revela de sobremaneira um *status* diferenciado e autónomo, que é possível entender e desvendar a partir das suas vozes. O estudo da criança tribal (James, Jenks e Prout, 1998) a partir das micro sociedades (Delalande, 2001) que se vão formando e alimentando a partir dos contextos de inserção, formal e, sobretudo, informal, são nucleares para entender a infância enquanto estrutura societária permanente formada por indivíduos que aí desenvolvem uma acção social significativa (agency)<sup>13</sup>, o que implica por si só “a aceitação completa do reconhecimento social das crianças” e que, nesse sentido, “as crianças, como uma ontologia no seu próprio direito, devem ser aceites como actores sociais nos mesmos termos que os adultos, já que participam e são co-construtoras da infância e da sociedade” (Ferreira, 2004: 22). Pela particular relevância de que se revestem para o presente estudo, voltaremos adiante mais detalhadamente às culturas da infância.

#### **2.4. Nota conclusiva**

São grandes os desafios que se colocam à Sociologia da Infância, ainda um jovem campo de estudo, mas já firmado na substância de um conjunto de “marcadores” que balizam “a especificidade de uma reflexão teórica sobre a infância” (Sarmento, 2008: 34) e lhe asseguram, a nosso ver, por isso mesmo, um certo grau de alteridade dentro da

---

<sup>13</sup> Sobre o conceito de agente e agenciamento já nos detivemos anteriormente na abordagem que fizemos à “teoria da estruturação” desenvolvida por Giddens. Um olhar sobre a evolução histórica da “teoria da agência” pode ser encontrado em Sztompka (1995: 216-226).

própria Sociologia, com quem, por (a)filiação, terá de percorrer os caminhos de renovação que um mundo em mudança reclama como condição para o seu desenvolvimento (Prout, 2005), declinando-se, nesta conformidade, abordagens investigativas que sustentem estudos das crianças potenciadores de uma visão “solipsista das actividades infantis” (Sarmiento e Pinto, 1997: 25), mas antes consagrando, como é entendimento de Plaisance, a sua abertura “para além das suas referências e dos seus modelos tradicionais, permitindo diálogos interdisciplinares” (2004: 238).

Todavia, a Sociologia da Infância, enquanto ciência social com enfoque particularmente direccionado para o estudo implicado dos mundos sociais e culturais da infância, seu escopo primeiro, terá de obrigar-se a promover um trabalho permanente de reflexividade<sup>14</sup> (Bourdieu, 1972), que abra espaço para uma reflexão crítica que permita contornar as dicotomias que estiveram presentes na sua génese – as crianças enquanto actores *versus* a infância enquanto estrutura social, a infância enquanto construção social *versus* fenómeno natural, a infância enquanto ser *versus* ser em formação, constituem alguns desses dualismos – evitando a radicalização epistemológica e excludente através da introdução no discurso e práticas sociológicas de “estratégias que permitam descobrir uma forma de incluir o terceiro excluído<sup>15</sup>” (Prout, 2004) pela admissibilidade dos contributos que diferentes pontos de análise podem emprestar à coesão de um campo tão vasto nas suas áreas de trabalho.

Também acreditamos serem estes os caminhos que, naturalmente, a par de outros traçados por quem se preocupa com a problemática, hão-de ajudar à construção de “uma infância melhor compreendida e socialmente emancipada” (Sarmiento, 2008: 39) neste virar de milénio em que novos desafios estão colocados, arrastando consigo novas e complexas exigências, o que passará desde logo pela contextualização do seu espaço próprio enquanto grupo estruturalmente consistente, pelo conhecimento dos terrenos por onde se espraia as suas crianças e pelo reconhecimento da sua acção implicada e

---

<sup>14</sup> Wacquant (2002: 97) vê a reflexividade como uma preocupação característica do pensamento de Bourdieu, que este autor tinha como necessária para “transformar as ferramentas sociológicas em prática científica e para reflectir criticamente sobre as condições sociais e as operações concretas de construção do objecto”

<sup>15</sup> O princípio de contradição enuncia, na lógica tradicional, que dois juízos que se opõem contraditoriamente não podem ser ambos verdadeiros. O do terceiro excluído sustenta a verdade de um e a falsidade do outro, sem indicar a qual corresponde ser verdadeiro ou falso. Em <http://www.filoinfo.bem-vindo.net/filosofia/modules/lexico/entry.php?entryID=581>, acedido em 2009-02-03.

implicante nos mundos que constroem por si sós e reconstroem simbolicamente a partir do dos adultos.

### **3. Marca(s) que demarca(m)**

Talvez as lentas e tardias mudanças que a infância tem sofrido ao longo do tempo como categoria estrutural e o não menos recente reconhecimento da acção das crianças enquanto contributo importante para o processo social tivessem a anteceder-las um histórico de consequências bem menos penalizantes para o seu estatuto e condição se, em paridade com outras fases da vida, houvessem conquistado há mais tempo o reconhecimento social enquanto geração entre as demais, sobretudo pelas possibilidades que a partir da demarcação desse campo se abrem para reflectir em torno das condições existenciais e dos trajectos de vida das crianças e, consequentemente, agir com a devida conformidade.

Tradicionalmente, quando ouvimos falar de ‘geração’ lembramo-nos, entre muitas, da de ‘70’ que entre nós, pelo meio da segunda metade do século XIX, deu corpo a um grande movimento académico com epicentro em Coimbra, que veio revolucionar várias dimensões da cultura portuguesa, da política à literatura, onde a renovação se manifestou com a introdução do *realismo* e a que estiveram ligados nomes maiores da nossa cultura – Antero de Quental, Eça de Queiroz, Oliveira Martins, entre outros - da de ‘Maio de 68’ (‘soixante-huitard’), que, em França, no século passado, se tornou o símbolo da ruptura dos jovens com os valores de seus pais. Ambas se referem a “um conjunto de indivíduos nascidos num mesmo tempo, que detêm uma experiência comum, e expressa uma determinada forma de encarar a vida e os seus problemas” (Maia, 2002: 176), podendo significar, como nos exemplos, um movimento cultural ou político, e, noutros casos, até desportivo ou que viveu e participou num grande evento que marcou uma época. Familiar é também ouvir dizer em linguagem comum “é obra de gerações”, como usual é encontrar referências ao ‘conflito de gerações’, “subentendendo-se com isso a existência de uma população relativamente homogénea que corresponde aos homens e às mulheres nascidos no espaço de uma vintena de anos, chamado geração” (Ariès, 1997: 353), mas que perfilham padrões culturais geracionais diferentes, quando não conflitantes, com outra população de configuração similar, mas provinda de um outro tempo, com quem, num dado momento histórico, partilham o quotidiano.

O que transparece como transversal a todas estas formulações, onde muito do que nelas se disse é do domínio do senso comum, consubstancia-se na renúncia a uma padronização da geração apenas pela idade biológica dos seus constituintes com a consideração do papel que a produção social das idades desempenha para a sua emergência enquanto tal. Se o conceito de geração fosse afirmado e esta firmada por uma mera identificação da idade biológica dos sujeitos, nela, assim e só, por esse meio encaixáveis, apenas estaríamos a falar, como acentua Criado (2009), de uma contemporaneidade cronológica, do pertencimento dos indivíduos a uma mesma coorte<sup>16</sup>, sem qualquer outra ligação para além desse dado cronológico.

Na sua sociologia do conhecimento, Karl Mannheim (s/d: 135), que se focaliza na problemática sob um ângulo de visão essencialmente cultural, não desagregando o fenómeno sociológico das gerações do ritmo biológico do nascimento e da morte, também não o considera deduzível a partir dele, ou sequer pressuposto por ele, relevando, por conseguinte, também e sobretudo, o papel que às relações grupais está confiado para a sua emergência. Para este autor, “se não fosse a existência da interacção social entre os seres humanos, se não fosse a estrutura social definível, se não fosse a história que se baseia numa espécie de continuidade, nenhuma geração poderia existir como um fenómeno social localizado; existiriam apenas o nascimento, o envelhecimento e a morte” (id.).

Ser contemporâneo<sup>17</sup> não basta para que se possa afirmar ser pertencente a uma mesma geração<sup>18</sup>, se, entretanto e para além desta singularidade, mais nada aconteceu na vida social dos indivíduos desse tempo comum. “A mera contemporaneidade só se torna sociologicamente significativa quando compreende também a participação nas mesmas circunstâncias sociais e históricas” (ibid: 145).

A afirmação no contexto social de um conjunto de indivíduos que na sua apresentação e representação sociais se possam configurar como um grupo geracional

---

<sup>16</sup> Coorte: conjunto de indivíduos que nasceram durante o mesmo intervalo de tempo (em geral 1 ano) ao longo de todo o tempo em que pelo menos um desses indivíduos permanece vivo. Por exemplo, a coorte de 1957 é o conjunto dos indivíduos nascidos em 1957 ao longo de toda a sua vida. (cf. Gomes, Manuel. Dicionário. Definição (e tradução) de termos comuns em epidemiologia de doenças transmissíveis). Disponível na Internet em <http://webpages.fc.ul.pt/~mcgomes/dicionario/index.html#2>. Consultado em 2009-05-08.

<sup>17</sup> “Não é difícil ver como a mera contemporaneidade cronológica não pode por si só produzir uma posição comum de geração. Ninguém, por exemplo, afirmaria que há uma comunhão de posição entre os jovens da China e da Alemanha em 1800” (Mannheim, s/d: 144-145)

<sup>18</sup> Para Mannheim uma geração, enquanto tal, refere-se a um conjunto de pessoas nascidas numa mesma época, que experimentaram e partilharam os mesmos acontecimentos e os mesmos dados ao longo do seu processo formativo e de crescimento, com os quais permanecem comprometidos durante todo o seu ciclo vital.



consubstancia, para além da existência de um percurso global comum, o consumir de “um complexo processo de construção social” (Pais 1990: 146), durante o qual se sedimentou o estatuto que possibilitou a segmentação desse específico curso de vida e das pessoas que dele fazem parte e nele se integram de corpo e espírito.

As precedentes considerações, particularmente as que respigamos de Mannheim (s/d), suportaram muito do trabalho de reconceptualização que a Sociologia da Infância tem feito na tentativa de formular os pressupostos que sustentam e contribuem para solidificar a existência concreta da ‘geração infância’, colocando-a no lugar que julgamos poder e dever ocupar entre as demais fases da vida que se consolidaram a coberto de um estatuto separador, porque portadoras de especificidades que as tornam diferentes entre si e, concomitantemente, entre os seus membros. Aliás, como lembra Pais, “para os defensores da teoria das gerações, se não existissem descontinuidades intergeracionais não existiria uma teoria das gerações” (1996: 38).

Inspirado no pensamento teórico de Mannheim, Qvortrup lança mão da dimensão estrutural patente no conceito de geração por aquele autor desenvolvido e sustenta que “a infância constitui uma forma estrutural na sociedade”...”enquanto espaço vivencial onde todas as crianças conduzem as suas vidas” (2000: 106), naturalmente com as suas peculiaridades que a tornam distintiva das demais categorias geracionais em que a sociedade se subdivide, o que faz dela uma variável independente, intemporal, umbilicalmente ligada às oscilações demográficas e económicas da sociedade, alimentada continuamente por actores sociais que a renovam constantemente pelo andar inexorável do tempo e o consequente reposicionar geracional a que os seus membros naturalmente vão ficando sucessivamente obrigados, pelo que é a geração que permanece como categoria estrutural por onde passa um fluxo contínuo de crianças que a alimentam em permanência. Por força disso, é sobre a geração, e não sobre as crianças enquanto tal, que, como totalidade, se focaliza a sociedade, uma vez que este campo se constitui como ponto de observação privilegiado para análise perspectiva e prospectiva dos impactos demográficos e das políticas sociais, e da consequente manutenção a longo prazo dos padrões que enformam o Estado Social, enquanto sua contribuinte e beneficiária a seu tempo, para além do envolvimento nas relações de produção e de consumo que a infância hoje potencia em larga escala.

À perspectiva estruturalista de Qvortrup, onde os pontos de análise que abordamos deixam antever um claro predomínio das relações intergeracionais, Alanen (2001, apud Sarmiento, 2005: 365) acrescenta-lhe uma outra que vai buscar ao interior

da própria geração onde pululam os actores que a vão construindo quotidianamente por força das suas interacções e processos de construção simbólica e que do ponto de vista heurístico também surge respigado das considerações mannheimianas, particularmente da valorização que ele confere ao papel que às relações grupais cabe desempenhar para a constituição de uma verdadeira estrutura geracional (Mannheim, s/d: 135). Consagra-se nesta perspectiva interaccionista a dinâmica construção que no seio deste grupo de idade se desenvolve entre os sujeitos que o enformam a partir das suas inter-relações e processos de construção simbólica, através dos quais aprendem a ler o mundo com os seus olhos, a agir sobre ele e a nele desenvolver processos sociais que se vão constituir como contributos importantes para a construção da sua particular identidade social. Nesta conformidade e em contraste com o ponto de vista de Qvortrup (1991), Alanen (2001: 20-21 apud Sarmiento, 2005: 365) vê essencialmente na força da acção das crianças e do papel activo e significativo que dentro e para a consistência e afirmação da estrutura desempenham, um domínio que só será beliscado na sua invariabilidade por factores outros dependentes de aspectos macroestruturais cuja variabilidade as crianças não podem de todo controlar. Naturalmente, que, tida a consistência da ideia de que as crianças são capazes de fazer uma apropriação criativa do mundo (*agency*), com todas as consequências que daí advêm, hão-de ser diferentes os contornos em que as relações intra e intergeracionais serão tidas e, por força disso, (re)valorizadas.

Para além das dimensões antes desenvolvidas e sem as perder de vista, Sarmiento (2005: 365-366) propõe que se lhes acrescente a perspectiva histórica que corporiza a lenta construção da infância como categoria geracional e, conseqüentemente, das bases que no campo ideológico, normativo e de referencial lhe foram garantindo um lugar próprio na sociedade, onde a escola, com o aumento do tempo de permanência obrigatória (está desenhado um consenso político de largo espectro partidário para que em Portugal, brevemente, seja alargada para uma dúzia de anos) e de ocupação diária<sup>19</sup>, emerge como exemplo paradigmático de mudanças substanciais em relação a um passado recente com largo impacto no quotidiano das crianças e na conceptualização que delas hoje temos, expectativas depositadas quanto ao futuro, etc., de forma absolutamente distinta daquela que, nesta vertente, enformou a geração dos seus pais.

---

<sup>19</sup> Doze horas por dia de abertura da escola ao seu público-alvo durante o ano inteiro aparece como reivindicação da Confap – Confederação das Associações de Pais, numa perspectiva que transformará as escolas em centros educativos com clientes a deles precisarem por inteiro. Cf. *Jornal Público* de 4 de Fevereiro de 2009.

Qvortrup (2005: 85-89), mobiliza de Oldman (1991) e a partir daí desenvolve teoricamente outros (de)marcadores intergeracionais da infância, que sintetiza em três grandes domínios – estrutural, normativo e regulador – por onde perpassa uma carga de negatividade<sup>20</sup> do estatuto da infância e das crianças, de separação em relação ao mundo dos adultos e da sua institucionalização, conseqüentemente entremeadas, é certo, por políticas de protecção daí emergentes<sup>21</sup>. Legalmente, a criança atinge a maioridade aos dezoito anos, o que a impede de usufruir de um sem número de prerrogativas (e.g. não ter direito a voto) e até lá, enquanto menor que não se sabe defender, nem sabe pensar, necessita de especiais cuidados, entre os quais o de frequentar obrigatoriamente a escola. As crianças têm a envolvê-las um conjunto de normas proteccionistas que, na verdade, o são apenas na perspectiva do adulto que as concebeu (e.g. as crianças são protegidas/impedidas de verem certos filmes; as crianças são protegidas/impedidas de participarem em actividades ao ar livre à noite). Em termos estruturais o acesso das crianças ao meio ambiente e ao seu gozo é muito limitado em relação aos adultos, sobretudo pelo açambarcamento que os ambientes humanos fazem dos mundos da vida da criança movidos por interesses económicos ligados à especulação imobiliária. A infância, lembra Qvortrup, “parece mais vulnerável do que outras categorias geracionais, não só economicamente, mas também politicamente: as crianças, enquanto indivíduos ou uma colectividade, não possuem quaisquer direitos ou poderes para assegurar uma justiça distributiva” (2005: 89), o que, convenhamos, acontece em todos os domínios onde impera o livre arbítrio de quem tem o poder para o fazer e, conseqüentemente, para continuar a ditar a sua subalternidade face a um mundo adulto ainda muito pouco predisposto a mudar definitivamente esta história.

A sequência de referenciais que fomos alocando permitem-nos conceptualizar a geração infância e as crianças que a constituem com respeito pela sua universalidade, diversidade (étnica, de classe social, de raça, género ou geográfica) e alteridade (actores sociais de pleno direito) (Sarmiento, 2005: 370-372), características que delas fazem um corpo muito especial dentro do contexto social que integram, que se estende muito para além das fronteiras biopsicológicas em que permaneceram encerradas tempo demais. Fizemo-lo muito por contraposição com o mundo dos adultos e a contragosto do que

---

<sup>20</sup> A infância como idade do não-falante, o aluno como o sem-luz, a inimputabilidade jurídica, as interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleito, não se casar, não trabalhar, etc.), são outros exemplos da carga de negatividade com que se constituiu a infância.

<sup>21</sup> A emergência de medidas nunca vistas visando a defesa e a segurança das crianças aparecem para proteger um corpo social estruturalmente separado do mundo dos adultos.

pensam outros autores (e.g. Närvänen e Näsman, 2004; Prout, 2004), disponíveis para manter o processo de geração e das ordens geracionais em aberto. Todavia, esta medição ficaria incompleta se não contasse com o correspondente termo de comparação<sup>22</sup> que com ela correu em paralelo. “Uma geração não se define isoladamente: é na interacção com outras gerações que cada uma delas delineia a sua identidade e contribui para a produção das outras” (Domingues, 2002: 75), pelo que, compará-las é desocultar os desequilíbrios susceptíveis de alimentar insuportáveis diferenciações excludentes ou segregadoras ou evidenciar intervenções que invertam o sentido descendente da curva medidora do rumo que as coisas vão tomando.

O trabalho de reconceptualização da infância enquanto categoria geracional desenvolvido pela Sociologia da Infância a partir de abordagens transpostas da epistemologia clássica, patenteia um esforço de caracterização e procura de correlações intergeracionais visando perceber diferenciais que ontem e hoje lhes tenham marcado ou marquem o tempo existencial e nessa medida mereçam um olhar concomitante, desde logo com a reconfiguração do papel interventivo que no contexto social as crianças sabem pela sua acção incisiva desempenhar com propósito, consequência e assertividade.

Ficam, deste modo, “abertas as portas de entrada para o desvelamento dos jardins ocultos em que as crianças foram encerradas pelas teorias tradicionais sobre a infância” (Sarmiento, 2005: 362) e através delas e dos conhecimentos entretanto já revelados iniciados os caminhos que nos hão-de conduzir a novas reflexões em torno das condições sociais que marcam o presente das crianças e lhes preparam um futuro que hoje podemos antever por entre as convulsões de um processo de globalização hegemónico engravado numa teia de problemas de toda a índole e sem solução à vista.

## **4. Infância e globalização**

### **4.1. Nota Introdutória**

As marcas da globalização estão cravadas de uma forma indelével em todos os sectores de actividade e através destes nas pessoas que com a sua presença e acção vão construindo o nosso quotidiano social.

---

<sup>22</sup> Para Qvortrup, “a investigação sociológica resume-se à procura de semelhanças entre pessoas e grupos de pessoas e a investigação da infância não constitui excepção à regra” (2005: 90)

Mergulhados numa sociedade do risco (Beck, 1992) – desde, entre outros, os cataclismos ambientais, a latente e, em alguns casos, já manifesta implosão do capitalismo desregrado e glutão de consequências globais e gerais verdadeiramente arrasadoras, as rupturas no mercado de trabalho e o consequente perecimento do rendimento dele proveniente para a subsistência de milhões de trabalhadores, a fragilização do Estado-Providência e sua inerente incapacitação para a tantas vezes urgente pertinência da sua intervenção social junto das pessoas dela carecidas, sobejam as armadilhas que ameaçam decapitar a todo o momento a (sobre)vivência digna que por natureza cabe a cada ser humano – vamos assistindo ao agravar continuo e acelerado do perigo social que paira sobre a sociedade da 2.<sup>a</sup> modernidade (Marchi e Sarmiento, 2009), fruto da capitulação estrondosa e em toda a linha da sociedade capitalista de inspiração neoliberal, que sobre as promessas de um mundo novo para todos estendeu um manto de ameaça global de destruição de consequências imprevisíveis.

De entre as inúmeras reflexões que a problemática da globalização tem merecido (Beck, 1997); Bauman, 1998; Gentilli, 1999; Giddens, 2000a; Santos, 2001), com (re)conhecido rigor projectivo, a infância tem sido, como bem nota Tomás, “um dos grupos sociais que tem permanecido sistematicamente fora dos espaços de discussão e participação, ainda que seja um dos que mais sofre da exclusão e das desigualdades socioeconómicas provocadas pela globalização” (2006: 108).

Ora, há uma pungente realidade que não devemos escamotear e, simultaneamente, tudo fazer para denunciar: as crianças continuam a constituir, pela sua intrínseca vulnerabilidade, o grupo social mais exposto e consequentemente o que mais sofre com as vicissitudes que vão assolando o mundo em que vivem, tantas vezes incapaz, por negligência, de cuidar melhor daqueles que são a sua única garantia de futuro. Como assinala Javeau, “as crianças não escapam às modificações, a maioria das vezes muito profundas, que afectam um mundo submetido aos riscos da mundialização, e o futuro que as espera não está semeado de pétalas de rosa” (2006: 305).

Falar das condições dramáticas em que uma massa gigantesca de crianças calcorreia diariamente uma terra que lhes é madrastra é uma urgência constante, hoje, quiçá, de sentido redobrado face à inacreditável persistência da sua degradante condição social e consequente necessidade de contribuirmos, usando de todos os meios ao nosso alcance, para ajudar a minimizar os efeitos excludentes do capitalismo global, que ao atingir, sobretudo, os grupos sociais mais vulneráveis (Carapinheiro,

2001: 221), marca de uma forma mais dura o que se constitui como o de maior fragilidade entre os demais, as crianças de toda a terra.

#### **4.2. Infância: uma unidade plural**

A verdadeira medida do estado de uma nação está na forma como cuida das suas crianças – da sua saúde e protecção, da sua segurança material, da sua educação e socialização, e do modo como se sentem amadas, valorizadas e integradas nas famílias e sociedades onde nasceram.

*Unicef – Report Card 7*<sup>23</sup>

Como assinala Rizzini (2004: 16), não é possível encetar qualquer introdução em torno das mudanças globais ignorando o crescimento acelerado da desigualdade e o impacto que isso tem na vida das crianças, o que, diga-se em abono da verdade, tem constituído uma sina que parece perseguir a infância através dos tempos, espartilhando-a em inúmeras infâncias que, um pouco por todo o lado, emergem do seio da infância global, como nos vão dando conta inúmeros relatórios de trabalhos mandados elaborar por organismos oficiais e de cariz não-governamental dedicados à sempre urgente tarefa de conhecer o estado da problemática vida quotidiana de milhões de crianças em todo o mundo e, através disso, melhor lhes saber acudir ou convocar para a acção quem tem o dever de o fazer ou a filantropia de o querer realizar (Sarmiento, 2004: 14)<sup>24</sup>. Deter-nos-emos com algum pormenor sobre quatro domínios que encerram, a nosso ver, o que de mais grave emerge do gigantesco dramatismo que caracteriza a situação global da infância no mundo: a mortalidade infantil, o trabalho infantil e a violência de que nele são vítimas as crianças, a pobreza infantil e o drama das crianças refugiadas.

O mais recente relatório da UNICEF (2009a) sobre a Situação Mundial da Infância diz que há em cada ano que passa cerca de quatro milhões de crianças recém-nascidas que morrem antes de completar 28 dias de vida e que outros milhões enfrentam sofrimentos causados por deficiências, doenças, infecções e lesões várias,

<sup>23</sup>Em [http://www.unicef.org.uk/publications/pdf/rc7\\_eng.pdf](http://www.unicef.org.uk/publications/pdf/rc7_eng.pdf). Acedido em 09.03.2009.

<sup>24</sup>Para este autor (2004: 14), a Convenção dos Direitos da Criança e outros regulamentos provenientes de agências internacionais, como a UNICEF, a OIT e a OMS, são configuradores de uma infância global, no plano normativo. Numa perspectiva mais alargada, “aparentemente, há uma só infância no espaço mundial com todas as crianças partilhando os mesmos gostos: colecionam cartas pokemon, vêem desenhos animados de estúdios japoneses, brincam nas consolas de jogos da Matel, têm livros do Harry Potter, calçam sapatos de ténis da Nike, vestem blusas da Benetton 0 a 12 ou da Chico, alimentam-se de Happy Meal da Macdonalds, etc.” (ibidem: 18).

sobretudo porque a assistência pré-natal e neonatal inexistiu, o que, também terá contribuído para que mais de dez milhões de mães tivessem morrido por complicações decorrentes da gravidez e do parto nas últimas duas décadas e com elas, naturalmente, outros muitos milhões de crianças, situação que era passível de ter sido remediada em oitenta por cento dos casos se, para tanto, as mulheres tivessem acesso a serviços essenciais de maternidade e de cuidados de saúde básicos. Refere, ainda, este relatório que uma criança nascida num país em desenvolvimento tem quase catorze vezes mais probabilidades de morrer durante o primeiro mês de vida do que uma criança nascida num país desenvolvido e que perto de noventa e nove por cento das mortes globais decorrentes da gravidez e do parto – de mães e nascituros, portanto – ocorre nos países em desenvolvimento, onde ter uma criança continua a representar um dos mais sérios riscos para a saúde das mulheres e, concomitantemente, para a grande maioria das crianças. Registe-se, todavia, que, apesar da grandeza dos números, em 2006, pela primeira vez na história recente, o número de mortes anuais de crianças menores de cinco anos no Mundo foi inferior a 10 milhões, fixando-se em 9,7 milhões, valor que representa uma redução de sessenta por cento da taxa de mortalidade na infância comparativamente com 1960. O documento em apreço coloca Portugal na 173.<sup>a</sup> posição do 'ranking' da mortalidade infantil<sup>25</sup>, com uma taxa de quatro mortes por cada mil crianças com menos de cinco anos<sup>26</sup>. No mesmo grupo de Portugal encontram-se outros 16 países, entre os quais Alemanha, Dinamarca, Espanha, França, Japão e Noruega, o que nos situa entre o grupo de países com a mais baixa taxa de mortalidade em crianças com menos de cinco anos, tendo, aliás, melhorado a sua posição no referido 'ranking' em seis lugares em relação aos dados precedentes.

Das crianças que vingam mas se encontram mais tarde com as vicissitudes da vida, diz-nos a OIT (2006) que duzentos e dezoito milhões trabalham, sessenta por cento das quais o fazem executando trabalhos perigosos, e que mais de cinco milhões e meio estão reduzidas ao trabalho forçado ou escravidão. E outros números existem que são eloquentes na sua expressão: mais de um milhão e duzentas mil crianças são vítimas do tráfico de seres humanos, trezentas mil recrutadas para as forças armadas, um milhão e oitocentas mil mergulhadas na prostituição e na pornografia e seiscentas

---

<sup>25</sup> A estrutura etária das crianças em 2001 evidencia um país desenvolvido, onde a mortalidade infantil deixou de repor o equilíbrio do ratio entre os sexos (Almeida e André, 2004).

<sup>26</sup> O lugar 173.º está contido num ranking que vai do pior para o melhor dos resultados, pelo que deve ser lido na perspectiva ascendente do desempenho que coloca Portugal bem no topo do concerto das nações.

mil em actividades ilícitas, onde o tráfico de droga se afirma como a sua expressão mais brutal.

Particularizando, a OIT refere o Bangladesh como um bom/mau exemplo de violência no trabalho sobre as crianças, onde oitenta e quatro por cento delas, além do trabalho, ainda têm de suportar insultos e outras palavras que ferem, situação que, neste último particular, também acompanha o quotidiano das crianças trabalhadoras do Peru e das Filipinas.

Calcula, também, a OIT que cerca de um milhão de crianças serão todos os anos recrutadas para o comércio do sexo e que, neste particular, no Sudeste Asiático um terço das vítimas de exploração sexual com fins comerciais serão menores.

No mundo, conclui-se, cerca de cem milhões de crianças e adolescentes menores de dezoito anos trabalham legalmente. Embora, nessa conformidade, não relevem como trabalho infantil, são, em função da sua tenra idade e inexperiência, mais vulneráveis à violência no trabalho do que os adultos e, por isso, vítimas dele também.

No que à pobreza das crianças concerne, outros quadros de desencantamento se nos apresentam e que, fazendo uso das palavras amargas de Koffi Annan (2001), então secretário-geral da ONU, assumem foros de imperdoável realidade, que teima em persistir num mundo vocacionado para prosperar de costas voltadas para ela e se vai entretendo a alimentar concentrações inumeráveis de riquezas que tanto poderiam aproveitar para acudir aos necessitados de amparo.

O relatório da UNICEF de 2005<sup>27</sup> sobre a situação da infância no mundo, titulado pela expressiva afirmação “uma geração sobre ameaça”, alertava para uma cruel realidade: metade das crianças do mundo vive em situação de pobreza e metade dos pobres do mundo são crianças. Teme-se que os tempos que se avizinham nada de auspicioso tragam consigo para alterar o rumo das coisas. A pobreza continua a vergastar as crianças de uma forma impiedosa e “a constituir um dos principais obstáculos à garantia dos seus direitos” (Tomás, 2006: 113).

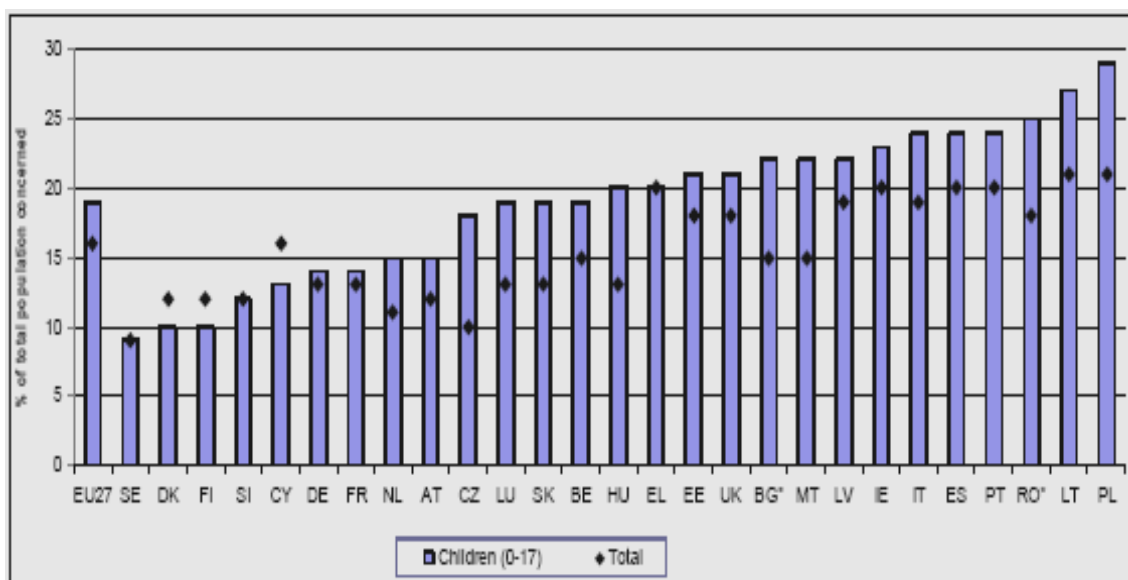
Focalizando-nos na União Europeia, os indicadores mais recentes veiculados pelo Comité de Protecção Social (2008) dizem-nos que quase vinte e cinco por cento dos setenta e oito milhões de cidadãos da EU que vivem abaixo do limiar da pobreza são crianças.

---

<sup>27</sup> Estatisticamente a situação apresenta um panorama global um pouco mais desanuviado mercê dos avanços conhecidos na Índia, China e Brasil, que, embora ténues, pesam de sobremaneira sobre o cômputo geral face à dimensão astronómica das suas populações.



**Gráfico 2.1. Taxa de Risco de Pobreza na EU, total da população e crianças, 2005**



Fonte: Eurostat; EU-SILC 2005 - income year 2004 (income year 2005 for IE and the UK); except for BG and RO - estimates based on the 2005 national Household Budget Survey.

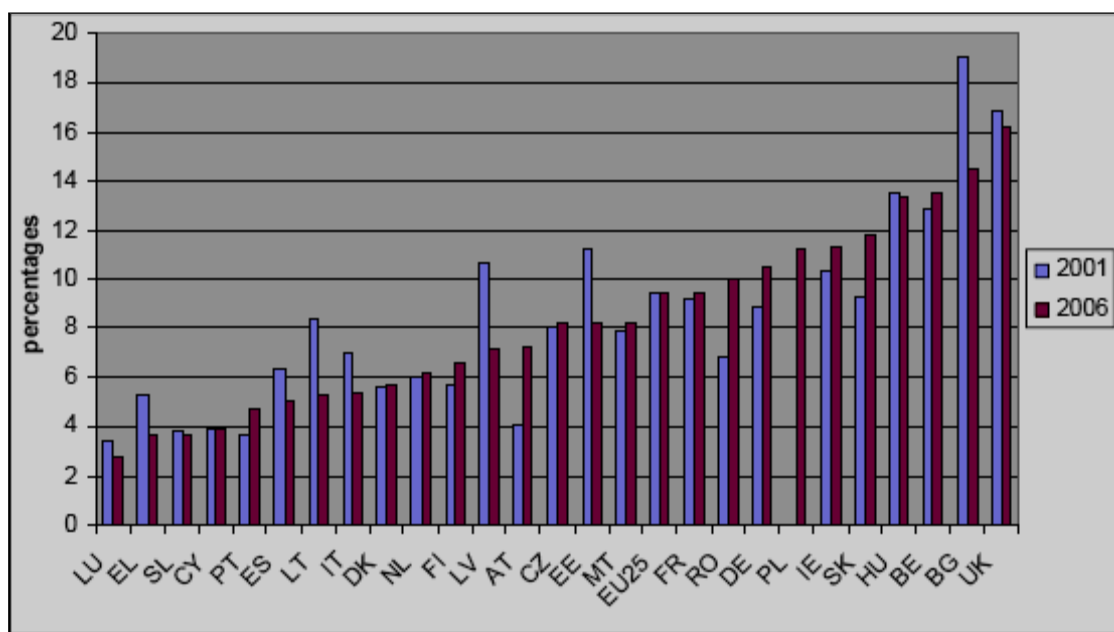
Em 2005, ano a que se reporta o estudo, uma em cada cinco crianças com idades compreendidas entre o 0 e os 17 anos estava em risco de pobreza nos vinte e sete Estados-Membros da União Europeia, números bem à frente (cerca de 3%) dos que nos revelam os indicadores da população analisada em globo (gráfico 2.1.), tendência esta que se manifesta na maioria dos países, à excepção dos estados nórdicos, Grécia e Chipre. Para além destes dados, Portugal está, segundo um outro estudo da União Europeia (2009), “Tackling Social and Cultural Inequalities Through Childhood Education and Care in Europe”, entre os seis países da organização onde mais famílias com crianças abaixo dos seis anos de idade vivem no limiar da pobreza (21%), num cenário em que Polónia (25%), Lituânia (22,8%), Reino Unido (22,6%), Estónia (22,2%) e Itália (21,1%) apresentam piores resultados.

Entretanto, da OIT ressaltam, respigados do seu “Global Employment Trends Report 2009”, outros cenários susceptíveis de enegrecerem ainda mais o já de si carregado horizonte de todos quantos vivem o espectro da pobreza em que muitos outros milhões já estão mergulhados há muito tempo. Espera a OIT que a crise económica mundial que se vive por este tempo produza um aumento espectacular de pessoas que engrossem as fileiras de desempregados, trabalhadores pobres e trabalhadores com empregos vulneráveis, o que num cenário animador poderá comportar mais trinta milhões de seres humanos sem emprego e no pior dos cenários, previsível com a situação a continuar a deteriorar-se, meia centena de milhões, o que

poderia atirar cerca de duzentos milhões de pessoas sem trabalho para a pobreza extrema. O quadro poderá ficar mais aterrador ainda: o número de trabalhadores pobres, diz a OIT, quer dizer, pessoas que não ganham o suficiente para sustentar-se a si e às suas famílias acima do limiar da pobreza (que não tenham uma renda de, pelo menos, dois dólares por pessoa por dia) pode aumentar até alcançar mil e quatrocentos milhões, o que corresponderá a quarenta e cinco por cento dos trabalhadores mundiais (quase metade!).

Significa isto que é também da pobreza de mais crianças que estamos a falar quando falamos da iminente impossibilidade que sobre os seus progenitores paira de poderem prover ao sustento que permita o seu crescimento com a devida dignidade e, aqui, quando falamos de pobreza, não é só da material, mas tudo o demais que vai entroncar nas mais abomináveis formas de exploração que sobre muitas crianças se vão fatalmente abater.

**Gráfico 2.2. Crianças a viver em agregados onde nenhum dos elementos trabalha (2001-2006)**



Fonte: Eurostat, Labour Force Survey - Quarter 2<sup>28</sup>

Irá, pois, também aumentar o número de agregados familiares onde nenhum dos elementos trabalha, com particular impacto na União Europeia e nas demais economias desenvolvidas, indicador que, segundo o estudo da OIT que estamos a citar, alcançou em 2008 uma cifra superior a trinta e dois milhões de desempregados. Serão, assim sendo, bem diferentes a breve trecho os dados revelados pelo gráfico 2.2.

<sup>28</sup> *Commission Staff Working Document - Joint Report on Social Protection and social Inclusion – 2007*, SEC(2007) 329, p.21

e cada vez mais difíceis os caminhos que as crianças atingidas pela desdita terão que percorrer.

Uma referência final para concluir o quadro de análise à situação da infância no mundo, que traçamos a partir de um ângulo de visão possível entre uma imensidão deles, para olhar a saga das crianças refugiadas, que vemos em imagens pungentes trazidas pelos media partir no horizonte despidas de tudo, perdidas entre os adultos, à procura de nada ou ao encontro, quando muito, de umas tendas de campanha e alguns alimentos, que, a seu tempo e modo, lhes abriguem o corpo e, por um instante que seja, reconfortem a alma na insalubridade de um acantonamento algures.

O ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (2006) – estima que pelo mundo andem nove milhões de crianças refugiadas, que, por isso, estão impedidas de brincar e aprender e carecidas de cuidados prementes que ajudem a prover as suas necessidades, únicas no entender desta agência da ONU, particularmente as das meninas. Por essa altura, o ACNUR lançou uma campanha de ajuda a esses caminhantes errantes intitulada “ajude-os a brincar, deixe-os aprender”, no pressuposto de que “aprender e brincar cria crianças mais fortes”. Era o estender a mão às “solidariedades primárias” (Tomás, 2002) perante a incapacidade ou renúncia de políticas públicas providenciais para a prossecução de um elementar princípio da infância, brincar e aprender, surripiado a muitíssimas das infâncias que a miséria do mundo produz e vai desgraçadamente mantendo perante o silêncio insuportável da maioria dos que muito têm para repartir.

A amostra que seleccionamos evidencia-nos, nos seus particulares enfoques, que o tempo de globalização também não trouxe nada de notoriamente novo para as crianças em dificuldade. As melhorias conhecidas nem dissipam o grande lastro de persistentes dificuldades, nem, porventura, servirão para equilibrar a balança que o colapso do neoliberalismo económico está a fazer mais uma vez pender dramaticamente para o lado mais frágil. Seja qual for a direcção dada ao foco de análise – político e económico (Frønes, 1993; Lee, 2001; Ruddick, 2003; Qvortrup, 2005); bem-estar físico das crianças e das mulheres/mães (Unicef, 2001; 2003; 2005; 2009); relação entre a infância, o trabalho e a globalização (Liebel, 2000; Bourdillon, 2004; French e Workutch, 2005); redes globais de adopção, de tráfico violento ou de turismo sexual (Fonseca, 2002); sobre a problemática das crianças refugiadas ou em busca de asilo ou deslocadas temporariamente, fugidas de conflitos armados (Hammad, 1999; ACNUR, 2009); sobre as crianças de rua e fugitivas de um tempo de globalização excludente

(Shaw, 2002) – é sempre na infância e nas suas crianças que ele incide com mais intensidade, iluminando palcos que maltratam quem, como outros noutras latitudes, tem direito ao conforto da família, ao aconchego do lar, a ir à escola, a brincar e à solidariedade social suportada em políticas públicas activas. Malgrado o reconhecido esforço das agências supranacionais (Kaufman e Rizzini, 2002; Rizzini, 2004) – às que acima deixamos referenciadas através da chamada à colação dos seus contributos para o conhecimento da problemática e labor desenvolvido nos teatros operacionais, não podemos deixar de acrescentar a “Save the Children<sup>29</sup>” pela sua notada e notável presença em muitos locais do globo onde há crianças em risco – percebe-se o trabalho hercúleo que urge continuar para inverter a crueza da realidade da(s) infância(s) no mundo, o que tem tanto de urgente, quanto de controverso, para uma sociedade global que, paradoxalmente, gasta os melhores e mais visíveis planos retóricos a proclamar as crianças como sendo o melhor do mundo.

#### **4.3. No olho do furacão<sup>30</sup>**

Talvez a metáfora nunca tenha tido a acuidade do tempo presente, feito da incerteza de um mundo de que ninguém ousa arriscar uma ténue previsibilidade futura que seja no domínio económico, mas sobre quem recaem as maiores suspeitas de estar a ser palco de uma crise de (des)empregabilidade (OIT, 2009) só comparável aos já distantes anos trinta do século passado, fruto, essencialmente, de uma globalização tida pelo director-geral da Organização Internacional do Trabalho como “moralmente inaceitável e politicamente insustentável”<sup>31</sup>.

Esta mutação rápida e violenta no estado do mundo dá-se num tempo em que está ainda em curso o complexo processo de adequação social às novas realidades emergentes e constitutivas da 2.<sup>a</sup> modernidade, onde a crise das instituições familiar e escolar e os novos padrões institucionais surgem com novos figurinos a reclamarem outras configurações relacionais no interior de cada uma das instâncias por onde quotidianamente as crianças se movimentam no decurso do seu processo formativo.

---

<sup>29</sup> Só em 2008, esta instituição de solidariedade prestou assistência de emergência a três milhões de crianças e respectivas famílias em vinte e seis países (<http://www.savethechildren.org/>).

<sup>30</sup> Núcleo central da tempestade, aparentemente calmo, mas sob o qual se agita brutalmente o mar. É ladeado por uma densa parede circular onde se desencadeiam tempestades violentas (Wikipédia).

<sup>31</sup> “A globalização estava a acontecer num vácuo ético, tornando-a moralmente inaceitável e politicamente insustentável” – Excerto da intervenção do director-geral da OIT proferida por ocasião da 8.<sup>a</sup> reunião regional da organização que decorreu em Lisboa de 9 a 13 de Fevereiro de 2009. In Público, edição de 10 de Fevereiro de 2009.

A verdade é que, como sempre acontece, as grandes convulsões políticas, económicas e sociais apanham nas ondas de choque, que, inevitavelmente, produzem, os que mais fracas armas possuem para as enfrentar, estando as crianças na primeira das filas desses grupos de desprotegidos. “A infância emerge como uma geração onde se exprime a crise social. Concorrem para esta imagem vários factores: ela é a expressão de uma posição estrutural que coloca, efectivamente, as gerações mais jovens nos pontos cardinais dos indicadores de exclusão (por exemplo, o desemprego e a pobreza)” (Sarmiento, 2002: 268).

A condição social da infância permanece, por isso e ainda, imersa num complexo emaranhado de paradoxos (Qvortrup, 1999: 2-3) que entreabrem as muitas vidas que se vivem na vida das crianças do mundo. Na verdade, passamos o tempo a dizer que queremos e gostamos muito de crianças, mas ou as temos cada vez menos e mais prisioneiras dum tempo e dum espaço que não é o delas ou abandonadas à sua (má) sorte algures; proclamamos a necessidade de uma maior presença dos pais junto dos filhos e, em troca, damos-lhes a tristeza da nossa persistente ausência; exaltamos a sua espontaneidade, mas formatamos as suas vidas até ao mais ínfimo dos pormenores; afirmamos que as crianças deviam estar em primeiro lugar, mas nem as temos ou achamos para ouvir num pequeno contributo sequer que seja para a tomada de uma decisão, por muito que com elas tenha a ver; concordamos que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças, mas somos esmagados pela crueldade dos números que retratam essa realidade; aceitamos que a infância consubstancia uma problemática de dimensão societária, mas enquanto sociedade continuamos a delegar nos pais e nas próprias crianças o ónus que tais encargos acarretam, entregando quantas vezes à sua desdita os que de *per si* não os conseguem prover, potenciando o aparecimento de cenários excludentes de todo absolutamente insuportáveis.

Entre as promessas de eterno e zeloso encantamento e a realidade vai um imenso rol de comprometedoras omissões, por onde se espraia uma infância que, apesar de configurar já uma normativização à escala global assumidamente sua protectora, permanece adiada nas iniquidades que marcam cada um dos bocados em que se encontra retalhada. Neste tempo de “globalização recente” (Gentili, 1999) <sup>32</sup> o

---

<sup>32</sup> Para este autor, o mundo conheceu três tempos de uma secular globalização: o que entre 1580 e 1850 alimentou o ‘Expansionismo Mercantilista’ (a que, acrescente-se, Portugal emprestou importante contributo); a fase ‘Industrial-imperialista-colonialista’, que se estendeu por um século depois daquela e a que Portugal também esteve umbilicalmente ligado por mais tempo (até ao fim, note-se); e a recente globalização ‘Cibernética-tecnológica-associativa’ posterior à queda do Muro de Berlim em 1989.

(des)andar dos tempos continua a complicar o quotidiano de uma grande fatia da geração mais nova, que permanece imersa em velhas problemáticas que o presente acentuou. São multidões de crianças excluídas, furtivas ou ausentes que, “embora a sua existência e condições de exclusão não sejam produto da dinâmica engendrada pela 2.<sup>a</sup> modernidade, exprimem de forma dramática, contemporaneamente, as consequências do incremento das desigualdades sociais inerentes à globalização” (Marchi e Sarmiento, 2008: 99).

Elemento marginal ao eclodir das grandes convulsões que perpassam transversalmente todo o tecido social, a criança permanece sobre a vã ilusão de que, por isso, para outros ficará o crepúsculo que prenuncia o negrume que traz a tempestade. Mas, todavia, o seu lugar mais não é do que o do centro, aparentemente de acalmia, do vendaval que irremediavelmente a arrastará ainda mais para lá do já distante horizonte onde vagueiam as suas legítimas aspirações a um mundo que lhes saiba sorrir, a todas por igual.

#### **4.4. Novas realidades, velhos desafios**

As últimas décadas, sobretudo as duas anteriores que fazem a ponte entre o precedente milénio e o agora iniciado, marcam um tempo em que a realidade da vida das crianças sofreu uma mutação significativa, sobre a qual muitas reconfigurações do seu *modus vivendi* se têm e continuarão a (re)fazer, mercê das novas geografias que enformam o seu contexto estrutural e os contextos estruturantes onde se inserem e actuam.

Estruturalmente, a (re)entrada das crianças no mundo da produção, quer pela porta do trabalho infantil nas suas modalidades mais duras e inaceitáveis, numa espécie de regresso aos tempos não muito idos da sua insignificância social, quer pelo lado da moda ou da publicidade, quer, ainda, pela via do consumo que alimenta o imenso mercado (en)formado pelos produtos para crianças, constituem uma nova imagem da infância com inerentes implicações nas diferenciadas condições em que hoje se realizam as suas vidas quotidianas. “O lugar social imputado às crianças não é já idêntico ao de outrora” (Sarmiento, 2004: 15), onde à singularidade de uma vida essencialmente familiar e escolar acresce agora a reentrada na esfera económica pela via directa da sua acção ou indirecta do aproveitamento que o seu campo específico permite exponencialmente explorar.

No que à esfera estruturante concerne, se a modernidade constituiu, inquestionavelmente, um longo espaço temporal em que a consciência social da existência da infância (Ariès, 1988; Becchi & Julia, 1998) que lhe subjazeu foi, paulatinamente, dando lugar à sua institucionalização, através, sobretudo, da criação de instâncias públicas de socialização, onde a escola acabou por deter um papel seminal para a construção social de uma infância até então mergulhada no mundo dos adultos e, nele, nas actividades de produção de que era parte integrante desde a mais tenra idade – o papel que à escola foi sendo consignado até à sua plena massificação é tido como uma efectiva “institucionalização educativa da infância” (Ramirez, 1991) – se operou um recentramento da família nas suas crianças, agora depositárias de aspirações a um futuro melhor por força do investimento na formação escolar, da emergência de estudos de pediatria, de psicologia do desenvolvimento e pedagogia (Rocha e Ferreira, 1994), que, para além da reflexividade que no seu seio foram desenvolvendo, também contribuíram para a formulação de conhecimentos acerca das crianças que se constituíram como potenciadores de melhores práticas e técnicas no interior das instituições que frequentam, e se padronizou a ‘administração simbólica da infância’<sup>33</sup>, a segunda modernidade “radicalizou-os” (Sarmiento, 2004: 13).

A estes factores, onde se consubstancia o alargamento dos espaços instituidores da infância na sua dupla perspectiva, outros se lhes deverá acrescentar como referenciais merecedores de igual consideração teórica: os grupos de pares e a dimensão do seu papel estruturador enquanto espaço que se constitui como fiel depositário das culturas infantis, hoje atravessados por barreiras institucionais que lhes afrontam o tempo e o espaço, e os media, velhos e novos, presença (in)condicional no quotidiano das crianças, tão despertas para grandes familiaridades com as telas, desde o mágico pequeno ecrã, passando pela presença do telemóvel e das consolas, até à sua incontornável competência para interagir na rede (Barra, 2004).

Estas novas realidades, algumas delas, por vezes, tidas por alguns teóricos como precursoras de uma adultização da infância e, como tal, prenunciadoras do seu

---

<sup>33</sup> Como assinala Sarmiento, “trata-se de um certo número de normas, atitudes, procedimentos e prescrições nem sempre passadas expressamente à escrita ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade”, que se consubstanciam num conjunto de “atitudes consensuais sobre a frequência ou não frequência de certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido e proibido, horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida colectiva”, podendo-se também englobar aqui “a definição de áreas reservadas aos adultos, a produção e consumo, o espaço cultural e erudito, a acção cívico-política, e a configuração de um ‘ofício de aluno’ intimamente ligado à actividade escolar, mas claramente enunciado nos seus traços comportamentais, como sendo inerentes ao desempenho activo pelas crianças de papéis sociais imputados” (2004: 13)

consequente desaparecimento (e. g. Postman, 2005) – as crianças-modelo aos 12 anos, a permanência dos filhos até tarde no lar, o contacto com uma linguagem pictórica difundida pelos media, sobretudo pela TV, facilmente entendível sem necessidade de qualquer aprendizagem prévia e que, nessa conformidade, diluiu precocemente as barreiras entre crianças e adultos, o desvendamento precoce do sexo, são, entre outras, algumas das realidades apontadas para tal – encerram na sua crescente complexidade o processo de “reinstitutionalização da infância contemporânea” (Sarmiento et al., 2004).

E é por aqui que a infância e as suas crianças continuarão o seu caminho, sem o infundado espectro de uma qualquer morte anunciada (Buckingham, 2002), que a acontecer traria irremediavelmente consigo o perecimento de um tempo geracional sem o qual os demais nunca se poderiam, nem podem ou poderão algum dia construir plenamente. Como diz Sarmiento, “a segunda modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de acção que nos permite falar de crianças como actores sociais” (2004: 19). A infância está em processo de mudança, é certo, mas mantém-se como categoria social, com características peculiares, merecedora de que seja assim compreendida por aqueles a quem cabe velar pelo seu bem-estar e crescimento, que ajude cada criança a seguir o seu caminho e, nele, a construir o adulto que um dia naturalmente será.

## **Secção II**

### **1. A socialização da criança na pós-modernidade**

Decorrente das enunciações que acima fomos deixando com o intuito de nos situarmos neste tempo novo que vai enformando um quotidiano desenhado com traços que alternam ora com a precisão programática e o assoberbamento da vida institucionalizada das crianças que tudo parece secar à sua volta, ora com riscos ténues que tornam difusas outras fronteiras, com particular realce para o mundo incontido das novas tecnologias, fica-nos patente que o processo formativo do indivíduo está irremediavelmente atingido por uma (re)configuração que resulta da confluência de todos esses factores, que, para além da sua esfera de influência específica, se constituem, também, no seu conjunto, como susceptíveis de potenciar o surgimento de novos estilos de vida e de transfigurar uma agenda infantil cada vez mais marcada por uma *paranóia* controladora e dominadora dos mundos de vida das crianças, que, por



força disso, nos “parecem acima de tudo assujeitadas e não sujeitos” (Sarmiento, 2004: 19) de corpo inteiro de um mundo que também é seu.

Neste último particular, o trabalho já desenvolvido no interior da Sociologia da Infância, com o consequente desocultar da criança, de facto e, nesse sentido, também *de jure*, activa e interventiva na vida social, constitui um *pivô* fundamental na estruturação conceptual dos seus espaços vivenciais, em torno do qual terá que girar toda uma práxis que sepulte definitivamente o vácuo que ancestralmente pautou a presença das crianças na sociedade.

A criança do século XXI precisa de ferramentas que lhe desvendem o mundo da globalização hegemónica em que está a crescer, mais problemático do que alguma vez o foi, competitivo, incerto, de risco em riste, exigindo uma permanente reflexividade que promova ajustamentos adequados à realidade aceleradamente mutante em que por estes tempos as coisas rolam.

Para tanto, deve começar, desde logo, por crescer sentindo-se respeitada naquilo que é de mais elementar: o de estar por ela própria e não por demanda de outrem em seu nome, sem mandato, nem procuração, na certeza de que a sua capacidade de acção (*agency*) é competente e relevante em si mesma. Mais do que ouvir o adulto falar, explicar ou transmitir, sustenta Barbosa (2007: 1078), a criança é credora de que a ouçam, compreendam, deixem divergir, dialogar, e em torno disso se formulem novos conhecimentos que retratem quem ela de facto é e a concomitância com que, por isso, deve ser tida no contexto social.

## **2. (Re)Construção de um novo/velho conceito**

Durante um longo tempo, na verdade um tempo quase tão velho como a própria sociologia, o conceito de socialização andou, como decorre da incursão que anteriormente fizemos junto de alguns autores da denominada sociologia clássica, umbilicalmente ligado à ideia de que o seu decurso encerrava um processo unilateral, determinista, onde os agentes sociais e as instituições levavam a cabo um conjunto de actividades através das quais a criança assimilava um certo número de conhecimentos que lhe iriam permitir ganhar as competências de que carecia para se integrar na sociedade. Tal visão do fenómeno socializador “conduz a uma abordagem enviesada das crianças, ou seja, são consideradas como objectos ou então como placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura” (Montandon, 2001: 52).

Contra esta forma de ver e analisar o processo desenvolvimental do jovem indivíduo em crescimento e a forma como ele interage em contexto social, insurgiu-se a perspectiva interpretativa e construtivista, que, objectivamente, coloca a criança no centro do processo de socialização enquanto seu elemento principal e, também, primordial.

Segundo a abordagem interpretativa, sustenta Montandon (idem: 43), a socialização das crianças não é uma questão de adaptação, nem de interiorização, mas um processo de apropriação, de inovação e de reprodução. A criança deixa de ser vista como um ser meramente passivo, que recebe do adulto as “luzes” da sabedoria que a há-de guiar pelos caminhos da vida, sem mais. Olhando o ponto de vista das crianças, dizem Corsaro e Miller (1992), as questões que elas se colocam, as significações que elas atribuem, individual e colectivamente, ao mundo que as rodeia, descobre-se como isso contribui para a produção e a transformação da cultura dos grupos de pares, assim como da cultura adulta. As crianças olham o mundo com os seus olhos e reproduzem-no com as suas cabeças.

Afirma-se, aqui, um modelo de infância que se coloca numa posição claramente oposta ao modelo clássico de socialização, ou seja, a assunção da infância como um grupo com cultura própria e da criança como um produto que emerge de uma determinada cultura, mas que, simultaneamente, também se constitui como contribuinte líquido e produtora dessa mesma cultura. “As crianças são ao mesmo tempo produtos e actores dos processos sociais” (Sirota, 2001: 19). A socialização é, de facto, “um processo recíproco entre socializado e socializantes” (Berger e Berger, 1994: 206) que se deformará sempre que esta corrente com duplo sentido se quebrar, o que pressupõe a recusa liminar da criança como ser vazio, tábua rasa, como projecto de um ser em porvir, e, concomitantemente, “a afirmação da infância como construção social e um olhar sobre as crianças que as considera também como sujeitos activos (produtores de práticas e de representações)” (Almeida, 2000: 27).

Nesta perspectiva, começa a deixar de fazer sentido qualquer concepção de socialização que marginalize o papel reconhecidamente activo e interventivo que à criança aí é devido, como incompleto ficará qualquer estudo que passe por cima do seu olhar em torno dessa problemática. “A introdução do ponto de vista do actor torna-se, assim, um requisito crucial. As crianças, como sujeito e objecto das circunstâncias que as rodeiam, são também construtoras da sua vida social e da daqueles que as envolvem” (idem: 28).

Este novo olhar sobre a infância consubstancia, na verdade, o reconhecimento de que ela não é, como refere Almeida, “uma realidade plana, vivida ou representada no singular” (ibidem: 24), mas sim o produto de muitas outras realidades, algumas bem duras, que nos falam da criança braço trabalhador da e para a família, que bem cedo abandona a escola, e de outras bem mais agradáveis, que mostram a criança que estuda com sucesso e nalguns casos até concluir o ensino superior, porque cresce num ambiente que tem para ela expectativas altas. É, como sustenta Almeida (ibidem: 25), o cruzar, numa mesma época, de tempos de pré-modernidade (criança-trabalhadora), com tempos de modernidade (criança-aluna, criança-mimo planeada ao pormenor pelos pais, longamente socializada) e, também, com tempos de pós-modernidade que colocam a criança na vanguarda da construção da sociedade de informação, consumidora e capaz de utilizar com competência as novas tecnologias da informação e comunicação e, simultaneamente, assumir-se como um lesto viajante do ciberespaço, capaz de, através dele, chegar ao mais recôndito lugar do planeta e aí interagir com o mais importante ou anónimo dos cidadãos.

Fecha-se, assim, um ciclo e com ele perece a subalternidade que castrou muitas das imensas potencialidades que o papel activo e actuante das crianças no seu processo formativo consubstancia (Sirota, 1994; Corsaro, 1997; Mollo-Bouvier, 1998; Sarmiento, 2008), o que se constitui como uma proposta verdadeiramente ressignificadora do conceito clássico de socialização (Belloni, 2007).

O que fica dito lança sobre todos quantos carregam a empolgante tarefa de desempenhar o papel de mediadores do processo de socialização um desafio de capital importância: o de quebrarem as ancestrais grilhetas que, desde sempre, mantiveram as crianças amarradas ao velho paradigma que as tinha por sujeitos menores de uma fase decisiva do e para o seu processo de crescimento.

Todos conhecemos a benevolência com que se foi olhando as crianças ao longo dos tempos: com pingos de amor, com promessas de um lar paternalmente vivido, com admiração pela sua espontaneidade, com a assunção do direito à primazia pelo poder político na tomada de decisões que lhes garantam melhor escola, uma verdadeira educação para a cidadania e o melhor início de vida possível. Todavia, como já vimos (Qvortrup (1999: 3), a sociedade tem prosseguido um caminho absolutamente contraditório, quando não mesmo conflituante, com a bondade desse mundo de intenções adjudicadas permanentemente adiado ou mal cumprido.

É este estado de negação em que a infância hoje se movimenta que reclama um redobrar de esforços de forma a aproximá-la dos princípios que hoje defendem o seu reposicionamento no contexto social pela emergência da agência das crianças na produção da sua própria socialização de um modo também implicante com o meio que as rodeia. “As crianças não são simplesmente contributos activos da sua própria socialização, são, também, um contributo para a produção e reprodução da cultura” (Corsaro, 1992: 3).

É este chamamento para a emergência de um novo olhar sobre a infância que hoje nos interpela. É pela resposta positiva que a ele saibamos dar que poderemos redimir séculos e séculos de uma infância que começou por ser ignorada, peregrinou depois por caminhos e processos unilateralmente impostos e busca hoje, no dealbar de um novo milénio, um lugar que muitos já lhe reconhecem, mas muito poucos lhe proporcionam de facto. Como lembra Mollo-Bouvier, “a teoria redefiniu a socialização como uma noção dialéctica, como um processo de interacções constantes de um sujeito com os seus diferentes meios de vida, mas a prática parece enclausurar-se numa definição mais autoritária e determinista” (2005: 394-395).

À guisa de conclusão e tida a pertinência das abordagens atrás deixadas, parece-nos que será no campo de uma dialéctica entre as reflexões suscitadas pelas teorias delas emergentes como produto de aturados e laboriosos estudos, que devemos encontrar motivos para acreditar que o mundo dos homens, das mulheres e das crianças poderá contar com contributos que ajudem a melhor conhecê-lo e, concomitantemente, a possuir ferramentas que permitam entendê-lo na sua diversidade e especificidade, para que se possa constituir como o mundo dos homens, tarefas que neste início do primeiro dos dois últimos anos da década inicial do milénio terceiro que estamos a viver reganham novos e mais delicados campos com o agravar da sociedade de risco, fruto da falência do capitalismo neoliberal e das consequências devastadoras que estão por aí fora anunciadas.

E a verdade é que, neste barco que parece se apoucar mais uma vez, também navegam as crianças com que o mundo se há-de renovar à medida do que a partir delas quiser, puder e souber fazer, com a experiência sofrida de antes muito pouco ter querido saber, porque o que fez nunca foi muito bem feito e, não raras vezes, delas fez as vítimas maiores dos seus desvarios. Nesta vertente, a sociologia também tem procurado emprestar à empreitada o seu empenho, desocultando caminhos por onde caminhar, com, acredita, a expectativa de que a demanda seja proveitosa.

A sociologia da infância reclama-se, já por direito, de depositária de um saber pericial focalizado e com potencialidades para se aprofundar, capaz de contribuir para um cada vez maior conhecimento outro da(s) infância(s) e da(s) criança(s), construído a partir delas e do estudo do seu(s) mundo(s), seguindo o seu próprio caminho à procura de novas respostas estacadas nos legados que da sociologia clássica e das novas sociologias ficaram.

### **3. A/O forma(to) no espaço e no tempo**

Quando falamos de socialização do indivíduo, particularmente na que se desenvolve na sua primeira geração, na verdade é da síntese de um conjunto diversificado de experiências socializadoras heterogêneas (Lahire, 2003: 39) e entrecruzadas que tratamos, todas elas correlacionadas com os diversos contextos de inserção em que ocorrem os processos inter-relacionais (Chombart de Lauwe, 1980: 37) conducentes à interiorização activa que a criança, na sua peculiaridade<sup>34</sup>, faz de um intrincado conjunto de disposições mentais e comportamentais adquiridos por transmissão intencional de outrem, por observação ou simplesmente como produto de interações sem qualquer objectivo predeterminado. A socialização encerra, pois, um conjunto de processos<sup>35</sup> “que podem ser compreendidos como um compêndio de interações entre seres humanos, das quais estes participam activamente” (Grigorowitschs, 2008: 40), de uma forma obrigatória, deliberada ou na espontaneidade de um encontro fortuito, ou, ainda, como tantas vezes acontece com as crianças, furtivamente procurado por entre a apertada vigilância dos adultos.

Socialização e educação estão umbilicalmente ligadas à metódica inserção social da nova geração (Durkheim, 1984: 17), de tal modo que, não raras vezes, se (con)fundem. Na verdade, quando falamos em educar estamos a evocar um conjunto de processos que assumidamente constituem meios com os quais o indivíduo vai adquirir um conjunto de ferramentas que o vão, paulatinamente, integrando na sociedade, isto é, tornando social.

---

<sup>34</sup> “Nas suas dimensões mais amplas, os processos de socialização envolvem um ser humano individual (todo um espectro de experiências, posicionamentos, saberes, estruturas emocionais, capacidades cognitivas), suas interações, comunicações e actividades no meio social em que vive (relações familiares, escolares, interações com outras crianças, meios de comunicação de massa, religião, etc.), bem como as distinções sociais que se podem manifestar em todas essas relações (pertença racial, de género, de estratificação social, etc.) (Grigorowitschs, 2008: 37) ”

<sup>35</sup> Processos de socialização – em vez de socialização, simplesmente – é, como sustenta Grigorowitschs (2008: 40), um conceito mais amplo, que abrange tanto o carácter reprodutivo como o criativo do agir social, porque se constitui de interações e são elas, e não apenas o ser individual, que os definem

Malgrado todo o protagonismo que a escola foi adquirindo na socialização do indivíduo (Afonso, 1989), na, como acentua António Sérgio (1920), emergência do ser social e, simultaneamente, na construção da sua individualidade<sup>36</sup>, o último meio século tem assistido a uma crescente (re)valorização de outros contextos de socialização, que, sem envolver qualquer discussão teórica susceptível de os colocar como sobreponentes ou saídos sincronicamente da crise da instituição escolar (Afonso, 2002), mas, todavia, não a ignorando (Faure, 1972: 10)<sup>37</sup>, podendo mesmo contribuir até para o seu agravamento (Afonso, 2002) os colocam como imprescindíveis à formação integral do indivíduo (Delors et al., 1998: 116 e 117; Werthein e Cunha, 2005).

O mapeamento das geografias por onde se espalham as realidades educativas consonantes com o postulado antecedente<sup>38</sup> ao permitirem desenhar uma taxonomia dos diferentes espaços de socialização, também sustentam a sua imbricação num mesmo objectivo e, conseqüentemente, a negação de qualquer tentativa excludente do seu papel na formação integral do indivíduo. Coombs et al. postulam que o campo educacional e os sistemas de aprendizagem que lhe subjazem devem ser estruturados e, concomitantemente, delimitados burocraticamente em torno de três conceitos que formulam da forma que segue:

**Formal education:** the hierarchically structured, chronologically graded 'education system', running from primary school through the university and including, in addition to general academic studies, a variety of specialized programmes and institutions for full-time technical and professional training; **Non-formal education:** any organized educational activity outside the established formal system - whether operating separately or as an important feature of some broader activity - that is intended to serve identifiable learning clienteles and learning objectives". **Informal education:** the truly lifelong process whereby every individual acquires attitudes, values, skills and knowledge from daily experience and the educative influences and resources in his or her environment -

---

<sup>36</sup> "Através de actividades típicas a escola visará a dois efeitos, que são solidários e complementares: socializar cada vez mais o indivíduo; individualizar o indivíduo cada vez mais" (António Sérgio, Ensaios, I, pág. 153, apud Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Tomo 29. Lisboa e Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia, L.da (pág. 455).

<sup>37</sup> "Uma parte da juventude insurge-se, de maneira mais ou menos aberta, contra os modelos pedagógicos e os tipos institucionais que lhe impõem, sem que seja sempre fácil delimitar o número exacto dos que atribuem a este preciso tema os seus males difusos e as suas explosões de revolta", lê-se no preâmbulo do Relatório Faure ('The Faure Report', UNESCO, 1972)

<sup>38</sup> A educação não-formal começou a fazer parte do discurso internacional de política educativa em finais dos anos 60, princípios dos anos 70 (cf. "The Encyclopedia of Informal Education, consultada em 5 de Março de 2009 em <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>).

from family and neighbours, from work and play, from the market place, the library and the mass media<sup>39</sup>. (1973: 11-12)

Esta taxonomia<sup>40</sup> populariza-se e as três categorias que a enformam passam a constituir um ponto de partida para outras abordagens que lhe subjazem, visando sobretudo, a definição das suas fronteiras<sup>41</sup>.

A conjugação dos olhares que diferentes autores têm lançado sobre esta matéria (Afonso, 1992; Trilla-Bernet, 1998, 2003; Bianconi e Caruso, 2005; Brougère, 2005; Gadotti, 2005; Gohn, 2006) permitem traçar um conjunto de critérios balizadores da tridimensionalidade onde se encerram os múltiplos processos que enformam o processo socializador: o **formal** cumpre-se em contexto escolar institucionalizado, obedece a um currículo, cronologicamente gradual, certificado, hierarquicamente estruturado e normativizado; o **não-formal** encerra os espaços-tempos em que ocorrem processos educacionais organizados e sistemáticos, mas fora dos quadros do sistema formal de ensino, onde os trabalhos desenvolvidos pelos *ateliers* de tempos livres, grupos escutistas, catequese, escolas de música, ginásios, constituem alguns exemplos, dentre tantos outros desenvolvidos por organismos não oficiais, encaixáveis no espírito deste conceito; a educação **informal** faz-se na escola da vida, sem qualquer movida institucional, espontaneamente, onde, como sustenta Brougère (2005: 154), a intenção de aprender não está presente, a aprendizagem está implícita e ocorre de uma forma fortuita, ao contrário da que se realiza na educação formal e na educação não formal onde há uma intencionalidade declarada da acção educativa. A dimensão institucional está praticamente ausente da educação informal. O usufruto do espaço e do tempo de uma forma livre e arbitrária, com particular destaque para as actividades do jogo e da

---

<sup>39</sup> “**Educação formal:** sistema educativo estruturado hierarquicamente e cronologicamente graduado, desde a escola primária até à universidade, incluindo, relacionado com os estudos académicos, uma variedade de programas e instituições especializadas para uma preparação técnica e profissional a tempo inteiro; **Educação não-formal:** qualquer actividade educacional organizada fora do sistema formal estabelecido – quer funcione separadamente ou como vertente importante de alguma actividade mais ampla – que visa uma clientela identificável e objectivos de aprendizagem; **Educação Informal:** o verdadeiro processo que dura toda a vida, pelo qual todos os indivíduos adquirem atitudes, valores, competências e conhecimentos a partir de experiências quotidianas, influências educativas e fontes do seu meio – desde a família aos vizinhos, do trabalho ao jogo, no supermercado, na biblioteca e através dos *mass media*. (Tradução nossa).

<sup>40</sup> Coombs faz uma primeira abordagem desta temática por ocasião da Conferência sobre a Crise Mundial da Educação, organizada em 1968 pela UNESCO.

<sup>41</sup> Esta temática volta a merecer a atenção do autor em trabalhos subsequentes (Coombs e Ahmed, 1974; Coombs, 1989: 21-26), com o intuito de reforçar a validade e pertinência de uma educação fora da escola, quer a de cariz não-formal obtida no decurso de actividades extracurriculares, quer também a que se adquire noutros espaços informais de lazer, de convívio com os amigos, na biblioteca, na rádio, no cinema, na televisão, etc..

brincadeira, constituem um bom e apropriado exemplo desta importante vertente do processo de socialização do indivíduo, para além do papel verdadeiramente seminal que à família aqui cabe desempenhar e da presença incontornável e acercada que os media e os novos media detêm hoje no quotidiano de todos nós em geral e na vida da geração mais nova em particular.

Esta compartimentação do espectro alargado por onde ocorre e decorre a formação do indivíduo, hoje paralela ao tempo que tiver o seu ciclo vital, não deve e, tidas as teorias vigentes, não pode, merecer muito mais consideração do que a que decorre do carácter eminentemente administrativo com que arrumamos as coisas, até porque, por vezes, campos há cujas fronteiras se tornam difusas e, nessa conformidade, invadem domínios que aparentemente parecem não lhe pertencer. Não raras vezes assistimos à suposta informalidade dos media se transformarem em espaços de educação não-formal, sobretudo quando veiculam programações sistematizadas configuradoras de quadros educativos em domínios como a educação ambiental, rodoviária ou mesmo de formação para a cidadania, como também conhecemos os momentos de informalidade que no quotidiano formal da escola assumem as interações de pares com o seu enorme potencial criador. “A educação formal, a não-formal ou a informal de maneira nenhuma hão-de ser entendidas ou utilizadas como se se tratasse de cânones metodológicos ou de compartimentos estanques” (Trilla-Bernet, 1988: 41). Seja qual for o modo ou a forma em que as acções educativas ocorram o que importa na verdade é o contributo que no seu conjunto elas possam emprestar à socialização do indivíduo, pelo que só se reconhecerá vantagens em “forçar dentro do possível as inter-relações entre os três sectores educativos, permeabilizando as suas fronteiras” (id.). Aliás, Brougère considera que a noção de educação informal é portadora de “duas ideias: de um lado, a de uma continuidade entre as actividades da vida ordinária e as que têm um objectivo educativo, do outro a percepção de um processo de desenvolvimento que é uma educação em contexto sociocultural e nunca o simples efeito de um amadurecimento biológico” (2005: 151).

Será pela estruturação da(s) forma(s) que o indivíduo ganhará o arcaboço que lhe moldará o formato com que se apresentará como ser social entre outros que tais. Nesses espaços, há-de percorrer um tempo de crescimento e maturação que, sobretudo no dealbar da vida, se torna nuclear, porque dele dependerá o produto final. Como bem lembram Berger e Berger (1994: 210-211), Atenas e Esparta produziram indivíduos



muito diferentes<sup>42</sup>, porque muito diferenciados foram os caminhos que escolheram para o fazer. Com que grande responsabilidade arcam, pois, aqueles a quem cumpre contribuir para que tão delicada tarefa se realize plenamente.

#### **4. Instâncias socializadoras proeminentes**

Há escassas três de dezenas de anos atrás era frequente encontrar algures grupos de crianças ‘por conta própria’, gozando de tempos verdadeiramente livres e autónomos, quais “bandos de pardais à solta”<sup>43</sup> na natureza e na vida, coisa que, como lembra Sarmiento (2006a: 268), hoje ainda encontramos nos campos e nos bairros sociais, mas, acrescente-se, como excepção a um mundo outro pejado de inúmeras instituições por onde passa muito do quotidiano da esmagadora maioria das crianças, aí perecendo, concomitantemente, o seu direito “à vida selvagem” (Nabhan, 1994) a que outrora seus pais e avós tiveram acesso.

Com uma agenda diária marcada pela “segmentação dos lugares, das idades e das tarefas” (Mollo-Bouvier, 2005: 397) escolares ou com lógicas parecidas, as crianças, depois de já terem visto a tradicional guarda maternocentrica delegada desde muito cedo noutrem (Wall, 2005: 515), do tempo cada vez mais apertado que lhes vai ficando dentro de casa, ainda absorvem a acção de outros contextos carregados pelos media, novos e velhos, que vão apertando o espaço e o lugar que à interacção com os seus pares e, nela, no jogo e na brincadeira necessariamente se haveria de conceder.

Como refere Casas, “os contextos de socialização não só mudaram, como se lhes acrescentaram outros distintos” (1998: 53), por onde diferentes e variadas configurações se hão-de desenvolver e entrecruzar, porque decorrentes de “terrenos heterogéneos” e, não raras vezes, “concorrências” (Almeida, 2006: 120), com que os adultos “ajeitaram” (Mollo-Bouvier, 2005: 396) a vida das crianças em função da sua, sobretudo no que ao trabalho, particularmente feminino, concerne.

Entre a aprendizagem formal, formatada ou não, e a que ocorre na informalidade de outros contextos não regulados pela acção directa e presencial do adulto, a vida das crianças flui célere procurando acompanhar a evolução imparável de um processo civilizacional cada vez mais complexo e difícil de apreender nas suas exigentes e multifacetadas vertentes. Todos os espaços de socialização que possam contribuir para

---

<sup>42</sup> Entre a disciplina, a obediência, a bravura física e a provação característica do espartano e a boa formação, cultura e mestria para a arte da guerra típica do ateniense há, naturalmente, uma contrastante concepção de socialização a que corresponde uma educação a ela adequada.

<sup>43</sup> Como em ‘Os Putos’ canta José Carlos Ary dos Santos.

engrossar o *stock* de competências de que o indivíduo necessita para se movimentar na cidade de hoje, não podem, pois, merecer outra atitude que não a de uma convocação plena para a prossecução de tal tarefa, mesmo aqueles para onde as vicissitudes da vida dos seus adultos ou da própria organização social atiraram as crianças quase desde o nascimento.

Sem embargo para a pertinência de uma outra qualquer escolha, as reflexões que se seguem centram-se em contextos socioeducativos que sintetizam todo o espectro por onde se estendeu o processo de socialização dos actores que constituem a amostra do estudo empírico que adiante traremos à colação, que ao longo de um século nos desvenda, numa forma piramidal invertida, a multiplicação dos espaços de crescimento das crianças, desde a centralidade e quase exclusividade do espaço familiar de há cem anos, até à pluralidade de instituições de agora, passando, claro está, pelo papel transversal e crescentemente presente da escola na vida de todos nós.

#### **4.1. A família**

Na idade média, nos tempos modernos, por mais tempo ainda nas classes populares, as crianças confundiam-se com os adultos assim que se considerava que eram capazes de passar sem a ajuda da mãe ou da ama, poucos anos após um desmame tardio, por volta dos sete anos de idade. Entravam, então, sem transição, na grande comunidade dos homens, compartilhando com os seus amigos jovens ou velhos os trabalhos e os divertimentos de cada dia.

Ariès (1988: 319)

A citação precedente lembra-nos um tempo em que o indivíduo se construía crescendo pelos caminhos da vida, interagindo com os seus iguais e os seus maiores desde muito cedo, numa vivência pura e dura do quotidiano, sem sujeição prévia a qualquer processo formal de aprendizagem fora de casa.

Até então era apenas e só no seio da família, predominantemente junto da mãe, que o jovem em crescimento aprendia de uma forma informal o conjunto das competências com que iria enfrentar o mundo desde muito cedo. “Instituição ancestral e universal, a família é o fundamento da sociedade” (Leandro, 1994) e, também, o lugar onde se ancora a responsabilidade primeira pela socialização dos seus membros mais pequenos (Moore, 2002: 28), o que faz dela uma “instância-chave” e “fundamental” (Belloni, 2007: 59) no dealbar do longo caminho que hoje percorre a criança durante o seu processo de integração social, constituindo mesmo para Giddens (1997: 98) a

principal agência de socialização durante a infância, malgrado todas as vicissitudes e transformações que, sobretudo a partir do último quartel do século passado, a transfiguraram nas suas seculares formas e, se não lhe tiraram o protagonismo, pelo menos foram limitando e, desse modo, dificultando a sua acção ou até mesmo empobrecendo-a com uma progressiva ausência da acção parental por períodos cada vez maiores junto das suas crianças, num tempo em que a sua natural fragilidade certamente o mais reclamará.

Com o desaparecimento das famílias ditas numerosas, hoje coisa do passado (Segalen, 1999: 189), a família nuclear conjugal<sup>44</sup>, presente na sociedade como estrutura de convivência familiar durante séculos (Saraceno, 1997: 32), ganhou um lugar primacial na configuração do grupo doméstico, que se tem mantido maioritário no concerto das demais reconfigurações entretanto emergentes. Característica intrínseca e comum a todas as formas de organização familiar era, indubitavelmente, a diferenciação de género, com a clara prevalência da dominação masculina e, como anota Giddens (2000: 59-60), o concomitante apagamento e subalternização consequente do papel da mulher, à laia, aliás, do que acontecia com as crianças nos tempos de pré-modernidade e ainda bem dentro da modernidade, então olhadas mais como contribuintes para a renda do lar, do que como indivíduos de direito(s), bem ao contrário, aliás, do estatuto com que hoje são tidas na generalidade dos lares a que pertencem. “Na família tradicional, os filhos eram um recurso de natureza económica. No mundo ocidental dos nossos dias, um filho representa, pelo contrário, um pesado fardo financeiro para os pais” (id.), constituindo, contudo, o fruto de “uma escolha racional, planificada e colocada no mundo segundo condições, mas sempre um símbolo do seu êxito e da realização masculina e feminina” (Almeida, 2006: 118).

A antecedente década de 70 marca um tempo de grandes rupturas na estrutura familiar tradicional com a emergência de uma pluralidade de formas de conjugalidade consubstanciadas no grande crescimento dos casais informais e de monoparentalidade (Segalen, 1999: 152-165). Paralelamente, a presença actuante e decisiva da mulher no seio da família consolida-se e desencadeia uma verdadeira revolução na correlação de forças e na própria governança dentro da estrutura, o que, como refere Marín (1979: 91), enterra definitivamente a vetusta forma de “patriarcalismo” dominante até então,

---

<sup>44</sup> “A que apresenta uma estrutura triangular constituída pelo pai, mãe e filhos” (Leandro, 2001: 95).

para dar lugar ao “igualitarismo” no *status* do casal dentro do grupo doméstico<sup>45</sup>. É esta ‘nova mulher’, presente na sociedade produtiva, qualificada, remunerada, provedora da sua autonomia e contribuinte líquida para o orçamento da sua família, que se constitui como ponto verdadeiramente nodal na viragem que varreu completamente a velha paisagem familiar. Com ela e o seu movimento emancipatório sopraram mais fortes ainda os ventos da mudança, que quebraram a velha formatação que enformava a estrutura familiar e determinava padrões de funcionalidade discriminatórios entre os seus membros, para fazer emergir uma nova família, “fundada sobre o par associado, desinstitucionalizada, feita de indivíduos iguais em direitos e deveres, onde a prioridade não é mais de tal modo a criação das crianças, mas sobretudo o sucesso individual e a realização de si através do grupo” (Almeida, 2006: 118). E esta realidade, como veremos, também, necessariamente, vai virar a página amarelecida de uma velha cartilha que nos fala de crianças como um conceito menor dentro da família.

Em Portugal, apesar do acostumado atraso que a nossa democracia tardia trouxe às grandes mudanças sociais que se produziram no mundo ocidental, sobretudo na segunda metade do século passado, as coisas que à família respeitam lá se foram alinhando com as demais partes deste lado do mundo. Nos anos sessenta passados, como bem lembra Leandro (2001: 92), a família alargada ligada à economia agrária era predominante no nosso país, a par das famílias complexas e nucleares conjugais prevalecentes no universo não rural, todas elas de cariz patriarcal, situação que a urbanização acelerada do país e intensificação da industrialização subsequentes ao 25 de Abril de 1974, que se juntou a anteriores surtos de falta de mão-de-obra consequentes aos grandes movimentos emigratórios e à mobilização permanente de efectivos para a guerra colonial, todos eles absorvendo contingentes enormes de homens e, concomitantemente, exponenciando a entrada massiva da mulher portuguesa no mundo do trabalho<sup>46</sup>, então com um excesso na oferta de emprego em relação à procura de mão-de-obra, alterou radicalmente. Além disso, com a mudança transversal que a ‘revolução dos cravos’ produziu no país, ora de portas escancaradas para o seu exterior e, consequentemente, atreito a ser tocado mais depressa pelos avanços que as sociedades dos outros países europeus vinham conhecendo há décadas, rapidamente se inverteu a

---

<sup>45</sup> “Quando na sociedade moderna se aumentou a formação da mulher, a sua independência e as suas possibilidades de receitas próprias, deu-se uma passagem do patriarcalismo para o igualitarismo. E este igualitarismo traz consigo a necessidade de redefinir os papéis dos esposos. As esperanças relativamente ao matrimónio são frequentemente vagas e cada casal deve determinar por si próprio a divisão de tarefas, obrigações, prerrogativas, serviços e esferas de autoridade do marido e da mulher”. (Marín, 1979: 91)

<sup>46</sup> Entre 1960 e 1993 quintuplicou a população feminina activa em Portugal (cf. Leandro, 2001: 93).

situação que tradicionalmente padronizou a família portuguesa e a conformou com os contornos com que extramuros as novas estruturas familiares substituíram a velha ordem.

A este longo processo de reinstitucionalização e consequente transformação estrutural das seculares formas de organização familiar (Sarmento, 2004: 17), hoje mais plástica e, por isso, instável e mutante<sup>47</sup>, corresponde, naturalmente, uma não menos visível transformação do papel que à criança aí foi ficando consignado, que, como já o referimos, cortou cerce o já antigo padrão que até há bem poucas décadas atrás a secundarizou entre os pais e a generalidade da parentela mais velha, fazendo dela, paulatinamente, um valor querido<sup>48</sup>, no duplo sentido da palavra, sob o qual se foi enterrando aqueloutro ser que apenas valia pela rentabilidade que ao lar podia acrescentar desde muito tenra idade, numa inversão feita, naturalmente, sob os auspícios de novos quadros familiares enformadores de uma realidade nacional que isso mesmo vai reflectindo também.

Almeida e André propõem-nos que, sob uma perspectiva tridimensional, feita a partir das crianças para a família e o país, olhemos a evolução da problemática entre nós. Segundo estas autoras (2004: 26) e contrariamente ao frequentemente propalado pelos *media* e pelos próprios profissionais de educação, mais de duas em cada três crianças vive numa típica família nuclear conjugal (69% vivem, na realidade, com um casal casado e sem outras pessoas co-residentes<sup>49</sup>), sendo inferior a 1/3 o número das que vivem numa família “atípica” e que quase inexistem crianças que vivem com um pai “sozinho” (solteiro, divorciado ou viúvo), o que “significa que apenas as mães ilustram junto delas a situação de adulto não casado...e também que as mães são sempre

---

<sup>47</sup> “A forma da família contemporânea, com tendência para a monogamia, neolocalidade, nuclearidade e igualitarismo, tem vindo a influir decisivamente na sua instabilidade como instituição. A família nuclear e neolocal é indubitavelmente uma família com mais liberdade de acção e menos submetida a pressões sociais imediatas da parentela e, por isso mesmo, como instituição, mais insegura. Também o igualitarismo ao introduzir-se numa sociedade patriarcal produz conflito de papéis” (Marín, 1979: 91-92). Segundo este autor (idem: 91), a neolocalidade caracteriza-se pelo estabelecimento de uma residência própria que o casal recente promove em concomitância com o casamento, saindo, então, um e outro, da casa paterna para habitar o novo lar.

<sup>48</sup> Esta padronização da criança e da família, socialmente dominante, não obsta a que se tenha bem presente todas quantas encontram no lar o mau-trato, exactamente onde era suposto que o afecto imperasse (Sarmento, 2004; Seabra, 2000). O espectro familiar também apresenta configurações problemáticas e críticas a que importa atentar, sobretudo quando pelo meio estão crianças, as principais vítimas indefesas quando as coisas não correm como deviam.

<sup>49</sup> Segundo os *Censos 2001*, 99,9% das famílias portuguesas são famílias clássicas, ou seja, englobam indivíduos que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco entre si, ocupando a totalidade ou parte do alojamento, incluindo a pessoa independente que ocupa uma parte ou a totalidade de uma unidade de alojamento. O restante 0,1% diz respeito às famílias institucionais. (cf. Leite, 2003: 25).

uma personagem de referência nas suas infâncias, as responsáveis primeiras pela relação educativa independentemente da situação conjugal ou profissional” (id.). No que à candente questão da ocupação profissional dos pais concerne os dados trabalhados pelas autoras (ibid.: 18) mostram que uma grande parte das crianças portuguesas vive com pais que trabalham e que no conjunto das mulheres trabalhadoras, três em cada quatro são mães de crianças com idades compreendidas entre os 0 e os catorze anos.

Os dados censitários de 2001 revelam, ainda, que os núcleos familiares reconstruídos têm pouca expressão, correspondendo a 2,7% dos núcleos de casais com filhos (Leite, 2004: 78) e que os núcleos familiares monoparentais são apenas 2,6 % do total dos núcleos familiares, com a sua maior expressão nos compostos por mães com 1 filho dependente (Magalhães, 2004: 48).

No que ao panorama da procriação concerne, a mutação na configuração da fratria no seio das famílias apresenta indicadores de variação descendentes acentuados, que mudaram completamente o panorama que em tempos não muito idos esta importante vertente apresentava. Como bem lembra Sullerot (1997: 62), a grande maioria das pessoas que hoje tem quarenta ou cinquenta anos cresceram juntamente com vários irmãos, com quem partilharam quase tudo, independentemente do meio social a que pertencessem (o quarto, quantas vezes a cama, os jogos, os brinquedos, a roupa, não eram de nenhum irmão em particular ou exclusivo, mas algo que todos repartiam entre si ou herdavam dos mais velhos), contrariamente aos jovens de hoje com menos de trinta anos que cresceram e crescem junto com apenas um irmão ou irmã, quantas vezes até um meio-irmão ou meia-irmã com quem nem sempre viveram, quando não são simplesmente filhos únicos vivendo uma vida familiar só entre adultos. São por demais evidentes as potencialidades que a fratria que deu corpo às famílias numerosas que o último meio século viu desaparecer encerrava a partir das interações desenvolvidas entre os irmãos na convivência familiar quotidiana<sup>50</sup>, que, como sustentam Fernandes (2005: 201), Almeida (2000: 19) e Winnicott (1966: 149) bem se nota quando verificamos a menor competência relacional que um filho único demonstra perante um seu par proveniente de um contexto fraternal plural, onde, naturalmente, usufrui de uma

---

<sup>50</sup> “A criança que tem pelo menos dois irmãos ou irmãs mais velhos ou mais novos, tem de aprender em casa a partilhar, a negociar, a proteger, a estabelecer alianças, a imitar, a afirmar-se, a ‘ceder’ e a ‘entres ajudar-se’, juntamente com outras crianças às quais está fortemente ligada pelo nascimento, de modo indissolúvel, quaisquer que sejam as afinidades ou as inimizades que a possam aproximar ou afastar delas” (Sullerot, 1997: 62-62).

significativa riqueza de experiências partilhadas com os seus irmãos, que aí se torna por demais evidente.

Em Portugal os números retratam com eloquência esta realidade. Os dados mais recentes (Almeida e André, 2004: 14 e 26) dizem-nos que três em cada quatro crianças (76%) são filhas únicas (30%) ou têm apenas um irmão co-residente (46%) e que as grandes fratrias que davam corpo a famílias mais numerosas<sup>51</sup> constituem situações inexpressivas na geografia do país, com alguns casos meramente residuais em algumas áreas do Vale do Douro. Perdeu-se, assim, um espaço de socialização que durante séculos foi fiel depositário de aprendizagens únicas e marcantes na infância das crianças, como, aliás, o nosso estudo empírico expressará a seu tempo de uma forma concludente. Para a emergência desta realidade, enformadora de uma verdadeira geração de filhos únicos, vários factores se conjugam (Cunha, 2007): constrangimentos materiais (27,3%), idade avançada (17,4%), falta de disponibilidade (15,5%), problemas de saúde (13,8%) e satisfação com a descendência (10,2%), constituem, de facto, as principais razões apontadas pelas mães para não terem um segundo filho, quando, paradoxalmente, a esmagadora maioria (67,4%) tinha disso um desiderato integrado no seu projecto de vida familiar que desejava cumprir a seu tempo.

É neste quadro que emerge a criança contemporânea. Fruto de um acto programado e, por isso, enquanto verdadeiro projecto de vida parental, cercada de grandes expectativas em torno do seu futuro (Almeida, 2006: 118), nasce e vai crescendo num lar de onde a mãe, passados escassos quatro meses junto de si depois de a ter trazido ao mundo, se tem logo que ausentar diariamente para o trabalho, por onde o pai, entretanto, sempre andou, em jornadas que, quantas vezes, vão de sol a sol, quadro que, todavia, tem conhecido avanços consideráveis, sobretudo no que à licença dos pais no pós-nascimento dos filhos concerne<sup>52</sup>. Esta criança, todavia, não pode mais

---

<sup>51</sup> O número médio de pessoas da família tem vindo a diminuir progressivamente. Em 1920 era de 4,2; em 1930 baixou para 4,1; em 1960 era já de 3,7; baixou para 3,4 em 1980; em 1991 era de 3,1 e no último censo de 2001 situava-se em 2,8 (Amaro, 2004: 3), o que explica o colapso dos índices de fecundidade e o consequente arrastar de Portugal para índices de crescimento natural negativo em 2007 (Carrilho, 2008: 39), situação sem precedentes nos registos do Instituto Nacional de Estatística desde 1918, tempo da gripe pneumónica que atingiu severamente toda a população do Portugal Continental de então.

<sup>52</sup> Novas regras na duração da licença de parentalidade, que substituíram as licenças de maternidade, paternidade e adopção, entraram em vigor no dia 1 de Janeiro de 2009, aplicáveis, também, a todos os trabalhadores que se encontravam nessa data a gozar essas licenças.

As novas regras determinam que:

- A Licença de Parentalidade inicial pode ser dividida entre o pai e a mãe;
- A sua duração será de cinco meses pagos a 100 por cento do vencimento bruto ou seis meses pagos a 83 por cento quando a licença for partilhada, implicando tal, que pelo menos um mês seja gozado em exclusivo pelo pai ou pela mãe;

beneficiar por muito tempo da socialização da família que outrora era feita a tempo inteiro durante os seus seis primeiros anos de vida, numa casa onde havia irmãos<sup>53</sup> e uma mãe omnipresente para prover o crescimento de todos, quando não por lá também andavam outros adultos da terceira geração.

Se é verdade que a família, “embora diferente e complexificada, prevaleceu com toda a sua pujança neste dealbar de milénio apesar das tão propaladas teses sobre a sua crise” (Leandro, 2001: 299), o que faz dela ainda hoje a célula nuclear da nossa organização social, cujo contributo continua a ser determinante para o seu futuro, não menos o é o minguar do seu espaço de actuação para cuidar da sua renovação e, nesta, velar pela renovação da própria sociedade, perdido que foi o seu estatuto de “entidade natural, imune ao *pathos* da vida social” (Sarmiento, 2004: 17). Mas é aqui, como salienta Giddens (1997: 99), que fica determinada, em grande medida, a trajectória de vida das crianças, desde logo na própria forma como aí se moldar a sua educação informal e se projectar o futuro que para elas se ambiciona<sup>54</sup>, tarefa hoje, porque reclamante doutras qualificações, qualitativamente mais exigente na sua complexidade.

Sendo, assim, inquestionável, como diz Leandro (1994), que a educação primeira das crianças é obra da família, tal qual como, entre nós, consagra o texto fundador da nossa Lei Fundamental<sup>55</sup>, a urgência do tempo que vivemos, com o cruzar das ambições e das vicissitudes que baralham o quotidiano das famílias, fala-nos da impossibilidade de o poderem fazer por inteiro *de per si* em tempo algum.

- 
- Se não houver partilha da licença ou se o período partilhado for inferior a um mês, a duração da licença de parentalidade será de quatro meses remunerados a 100 por cento, ou cinco meses a 80 por cento;
  - A licença inicial pode ser prolongada por mais seis meses, desde que partilhada em partes iguais pelos progenitores, ou só por mais três meses se for requerida apenas por um deles, sendo que, neste período de Licença Parental alargada, o progenitor receberá 25 por cento do salário bruto;
  - Aumentará de 5 para 10 dias úteis a licença a gozar obrigatoriamente pelo pai logo após o nascimento do bebé.

Saliente-se que, até agora, a lei não contemplava o conceito de parentalidade e o subsídio por maternidade, paternidade e adopção previa apenas o pagamento de 120 dias a 100 por cento ou de 150 dias a 80 por cento, situação que se mantém no caso de não existir partilha da licença.

<sup>53</sup> “A socialização através dos irmãos e irmãs, diferente daquela que é vivida na sala de aula com crianças estranhas da mesma idade...foi de longe a forma mais comum e habitual de aprendizagem sobre a vida” (Sullerot, 1997: 63).

<sup>54</sup> Uma educação informal deficiente, fruto do baixo nível de rendimento da família, que lhes dificulta o acesso a bens culturais (livros, revistas, cinema, jornais...), lhes não proporciona um bom ambiente de estudo e, em muitos casos, os retira precocemente da escola para o mundo do trabalho, influencia grandemente o seu (in)sucesso escolar, sendo certo que o contrário potencia situações de progresso bem mais agradáveis (Formosinho, 1987; Bourdieu e Passeron, 1977).

<sup>55</sup> “Os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos” – Artigo 36.º da Constituição da República Portuguesa.



Não tem muito tempo a preocupação das sociedades com a guarda e a preparação da criança para o tempo da sua adultez, que, inexoravelmente, um dia chegará. Como lembra Setton (2004: 345-346) à família, *locus* de afecto, privado, depositário e transmissor de um património e herança cultural de base, juntou-se a escola enquanto espaço público, de formação e de educação moral, social e profissional, sobre quem crescem e acentuam as maiores expectativas das sociedades contemporâneas que a ela confiam o mais rico dos seus tesouros, as crianças, entretanto já conhecedoras de um longo percurso de institucionalização em amas, creches e jardins-de-infância ou encerradas em casa à guarda de uma empregada doméstica. É a escola que a família em primeira instância convoca para consigo partilhar a tarefa exaltante de educar formalmente os seus filhos e, agora, de também os guardar durante o longo tempo de cada dia em que o trabalho mantém os pais longe do lar e, concomitantemente, da possibilidade de partilhar a sua presença com eles por muito tempo.

#### **4.2. A transversalidade contextual da instituição escolar**

A educação tem por finalidade formar o homem, quer pela ‘escola dos sentimentos’, isto é, a família, quer pela instrução. O ensino não é senão essa parte da instrução que tem por fim cultivar o homem, formando o seu juízo. É tão falso acreditar que isso basta como acreditar que se pode passar sem isso.

Reboul (1977: 32)

Foi pelo fim do Século XVII e princípio do Século XVIII que as ordens religiosas se transformaram em ordens docentes e o ensino por elas ministrado deixou de se dirigir aos adultos para se destinar essencialmente às crianças. Este movimento constituinte da primeira instância pública de socialização, que o Portugal do Marquês de Pombal adoptou em meados do século XVIII, consagrou, a partir de então, a ideia de que a criança não se encontrava, ainda, preparada para a vida e, como tal, deveria “ser submetida a um regime especial, a uma quarentena, antes de lhe ser permitido juntar-se aos adultos” (Ariès, 1988: 312), tarefa que, por manifesta insuficiência estrutural para o fazer *de per si*, como até então acontecera, colocou a família perante a necessidade de dar aos filhos<sup>56</sup> uma preparação necessária para a vida activa, responsabilidade por essa

---

<sup>56</sup> Num primeiro momento só o filho mais velho ia à escola para ser socializado, numa fase posterior iam todos os rapazes e só mais tarde tal medida social passou a abranger, também, as raparigas da família (cf. Ariès, 1988).

altura então atribuída exclusivamente às escolas<sup>57</sup>, que o faziam debaixo das mais rigorosas medidas disciplinares, que os próprios tribunais e a polícia protegiam. Nascera, pois, a preocupação com uma socialização institucional das crianças fora do contexto familiar, feita com objectivos assumidos previamente e centralizada num organismo bem definido nos seus propósitos, terminando, assim, aqui, o monopólio da família na condução do processo de preparação da criança para a vida social.

Deste modo e durante mais de dois séculos a escola pública, olhada com desconfiança e cepticismo logo na sua emergência (Sanches, 2003: 45-46)<sup>58</sup>, e apesar das vicissitudes e contradições que marcaram historicamente o movimento de implementação e consolidação que a enformou (cf. Carvalho, 1986; Fernandes, 1992; Fernandes, R., 1994; Magalhães, 1994; Sarmento, 2000b), ganhou uma dimensão de primeiríssimo plano no concerto das demais instituições para crianças (Montandon, 2001: 142), e quase que de exclusividade enquanto *locus* de socialização formal institucional fora da instituição familiar. Durkheim achava mesmo que só “o meio escolar e os diferentes ensinamentos que nele se ministram constituem os meios de que dispomos para agir sobre a criança” (1984: 340), princípio que perdurou intacto até aos nossos dias.

A escola tradicional, de facto um contributo objectivo e específico do século XX para a educação da geração jovem (Formosinho, 1985), foi construída em torno de um modelo enformador de uma concepção elementar, academicista e disciplinadora da educação, entendido como adequado para responder a um público-alvo então percebido

---

<sup>57</sup> “De certo modo, a escola pública – fundada nos primórdios da Modernidade (Século XVIII) – repousa a sua razão de ser nesta mesma ideia: a criança, imatura e irresponsável, obrigou o Estado a criar um grupo de funcionários especializados disponíveis para a realização das tarefas de transformação dos mais pequenos em seres humanos produtivos e dotados dos saberes necessários à sua inserção plena na vida social, como cidadãos. A escola inculca e disciplina, atribui deveres e, por consequência, promove os direitos de cidadania” (Sarmento, 2006c: 236).

<sup>58</sup> “Admiro-me portanto no Santo zelo e fervor, que tantos bons Eclesiásticos mostraram para promover a Santidade dos bons costumes, que não reparassem até agora na origem de tanto vício e dissolução da Mocidade Portuguesa, para dar-lhe remédio mais eficaz! É impossível que não estejam persuadidos que nas Escolas públicas aprendem muita ruindade e maldade: a sua própria experiência os convenceria. Desgraçadamente quem poderá remediar este dano não foi educado nas Escolas públicas: porque a primeira Nobreza e a Fidalguia todos dão Mestres particulares a seus filhos, que aprendem em casa dos Pais; e não podem jamais vir no conhecimento da destruição dos bons costumes, que se adquire enquanto os Meninos e os Rapazes frequentam as Escolas do modo referido. Saindo cada dia de casa duas vezes têm ocasião estes Estudantes de comunicarem, e de aprenderem todos os maus costumes do povo, e queira Deus que não aprendam também os vícios; o certo é que naquela liberdade em que vão à escola, e voltam para suas casas, adquirem desobediência, preguiça, rudeza e obstinação que observam neles os Mestres, talvez faltando às classes por sua culpa, talvez desculpando-se com mil mentiras por semelhantes faltas. Se fosse possível que todos os Estudantes das Escolas Reais vissem em clausura, seria o melhor método de receber aquela tenra idade a melhor educação possível: as vantagens que tem esta educação em comum direi adiante, quando tratar da Escola Militar” – Escrito em 1759 e publicado pela primeira vez em 1760.

como pré-social, com uma forma de “pensamento ‘moldável’ e uma “presumida heteronomia, inibidora do exercício dos direitos participativos próprios (Sarmiento, 2006b: 217)<sup>59</sup> e, conseqüentemente, legitimante do exercício de um poder disciplinar pelo adulto educador. “O poder saber é inerentemente um poder disciplinar inquestionado” (id.: 218). Foi esta a instituição que se começou a massificar no dealbar da segunda metade do século passado, a partir do momento em que, no mundo industrializado, todas as crianças vão sendo obrigadas a uma longa permanência na escola<sup>60</sup> onde “são instruídas de forma sistemática, socializadas nos valores dominantes e preparadas para a entrada na vida activa” (Formosinho, 1985), constituindo esta realidade a afirmação da escola curricular, formal, com carga horária e tempos lectivos legalmente definidos para cada disciplina ou área de ensino.

A omnipresença da escola na vida e nos lugares das crianças, por toda a parte, no seu papel de organização criada exclusivamente para atender a uma geração específica (Sarmiento, 2006a: 268), assume-se como decisiva para a construção da infância (Ramirez, 1991) e a sua afirmação no contexto social. Todavia, o movimento de massificação não é unidireccional e, concomitantemente, pela sua abrangência e características universais, a escola não está imune aos problemas que fora dela vão atrapalhando neste tempo de globalização o quotidiano da sociedade de onde provém o seu público, e de onde vão soprando também outros ventos agora questionadores do poder que a escola já deteve (Sarmiento, 2006b: 218). Da crise da escola, notória a partir do fim da década de 60, três indicadores persistem, a nosso ver e entre outros, como exemplo do trabalho que cumpre continuar para que esta instância de socialização seminal não soçobre na sua missão: os mais de 10% das crianças que não conseguem cumprir, quer por retenção, quer por abandono o Ensino Básico regular (4% no 1.º Ciclo, 10,6% no 2.º Ciclo e 18,4% no 3.º Ciclo) (GEPE/ME, 2008) o que, conseqüentemente, contribui para que, muitas delas, saiam para a adultez numa situação de grande fragilidade e desigualdade sociais; a necessidade e pertinência do trabalho desenvolvido no âmbito da “Escola Segura”, para prevenir e combater a insegurança e a violência na escola e no meio envolvente, uma iniciativa conjunta dos ministérios da Administração Interna e da Educação, que no ano lectivo 2007/2008 tiveram que tratar

---

<sup>59</sup> “Em detrimento de um outro de tendência desenvolvimentista enraizado na perspectiva da ‘formação integral’ do ser educando e no alargamento dos direitos das crianças inspirado no pensamento de Jean Jacques Rousseau” (Sarmiento, 2006b: 217).

<sup>60</sup> Em Portugal, a escolaridade obrigatória passou a ser de nove anos para todos os alunos que se matricularam no 1.º ano do ensino básico no ano lectivo de 1987-1988 e anos lectivos subsequentes – art.º 63.º, da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

mais de seis mil ocorrências, dois terços das quais com origem na própria escola, respeitantes a actos contra a integridade física das pessoas (40%), actos contra os bens e equipamentos pessoais (15,5%), actos contra os bens e equipamentos escolares (23,5%) e actos contra a honra e bom nome das pessoas (11,5%), e, como tal, susceptíveis de interferir com o clima de tranquilidade que aí se exige<sup>61</sup>; a problemática da exclusão, por vezes confundível com a antecedente questão do abandono escolar, quando não mesmo a ele inerente, pela intolerável segregação de crianças de condição socioeconómica diferente que a instituição escolar conhece e reconhece no seu seio e meio envolvente<sup>62</sup>, e, como tal, precisa de combater e erradicar em nome de uma escola verdadeiramente democrática e “afinal de uma educação para uma cidadania activa” (Sarmento, 2006: 223) que a todos inclua e possibilite igualdade nas oportunidades de socialização.

A segunda metade da década derradeira do precedente milénio constitui, entre nós, um tempo de afirmação de um outro domínio de institucionalização mais precoce das crianças, na senda, aliás, do que já acontecia numa boa parte dos nossos parceiros da Europa Comunitária. A educação de infância, destinada a crianças dos 3 aos 6 anos, até então muito desigual<sup>63</sup> e deficitária na sua taxa de cobertura a nível nacional, fundada, essencialmente, na necessidade de guarda das crianças durante o tempo laboral dos pais, ganha o estatuto de primeira etapa da educação básica (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro)<sup>64</sup> e cresce para níveis reveladores de um significativo incremento (CNE, 2008): mais de três em cada quatro crianças dos 3 aos 5 anos frequentam a educação pré-escolar e mais de seis em cada sete das que têm cinco anos passam o dia lectivo

---

<sup>61</sup> Cf. Ministério da Educação. “Escola Segura – Ano Lectivo 2007-2008.

<sup>62</sup> “A escola de massas, no momento de inserção nas suas fileiras da totalidade dos alunos em idade de a frequentarem, constitui-se como a única organização pública que tem por membros não apenas uma geração inteira, mas também o grupo geracional mais afectado pelos indicadores de pobreza: as crianças e os jovens até aos 18 anos” (Sarmento, 2006: 225).

<sup>63</sup> “A nossa longa tradição, no âmbito da educação de infância, da existência de serviços educativos para crianças mais favorecidos e de serviços de carácter social para as crianças dos grupos socioeconómicos mais desfavorecidos, implica que o papel estratégico da educação de infância deva ser amplamente regulado pelo Estado e pela sociedade civil de modo a evitar os efeitos perversos, mesmo quando as políticas são generosas” (Vasconcelos et al., 2003).

<sup>64</sup> A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro) estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Cf. Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de Outubro.

num jardim-de-infância<sup>65</sup>. De espaço de apoio à família, o jardim-de-infância adquire também o estatuto de instância de socialização formal mercê da formatação que ao seu trabalho fica dada através da consagração de um currículo nacional para a educação pré-escolar e consequente formalização e uniformização da sua gestão<sup>66</sup>.

Da agenda que pauta a educação pré-escolar hoje, duas marcas ressaltam como susceptíveis de alterar a breve trecho o quadro antes descrito: a que decorre da compactação da educação pré-escolar num período que se estende dos 0 aos 6 anos, na senda daquilo para que aponta a OCDE (CNE, 2008), parecendo haver um consenso político capaz de prover a breve trecho a obrigatoriedade da educação pré-escolar para todas as crianças que se encontram no último ano da sua frequência; a consequente consagração do período que vai dos 0 aos 3 anos como tempo sobre o qual deve incidir uma intencionalidade educativa a exigir a presença junto das crianças institucionalizadas de pessoal qualificado para o efeito (id.)<sup>67</sup>.

Provavelmente, atidas as dimensões etárias das crianças, não andaremos muito longe do dia em que cada uma delas, praticamente desde o nascimento, terá por perto um perito adulto com o intuito de, intencionalmente, a conduzir ao longo de um processo educativo que a ocupará muito em cada dia. Quer dizer que se estreitaram os espaços onde a não formalidade da formação para vida possa fluir sem estar amarrada aos formalismos da escola curricular, um pouco em contramão com o que era prática e decorria da regulamentação própria, paradoxalmente ainda em vigor.

Até há bem pouco tempo atrás (2005), as crianças iam à escola 25 horas por semana no ensino pré-escolar e primário<sup>68</sup> e 22 horas nos 2.º e 3.º ciclos. Na tentativa de acudir ao vazio que depois da escola curricular se instalava no quotidiano das crianças, emerge, com o advento da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro, posteriormente alterada pelas Lei n.º 115/1997, de 19 de Setembro e Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, com a nova redacção e numeração recebida deste último

---

<sup>65</sup> Após o seu incremento, sobretudo a partir da segunda metade da década de oitenta, a educação pré-escolar adquiriu um estatuto de quase obrigatoriedade, tal é a sua notória utilidade para um bom lançamento do processo socializador da criança em contexto escolar, isto é, como e enquanto ‘serviço educativo’ (Formosinho e Sarmento, 2000: 13).

<sup>66</sup> Cf. Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de Outubro. “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização”

<sup>67</sup> Para além das creches, muitas crianças ficam à guarda de amas. O Conselho Nacional de Educação recomenda que a oferta seja alargada e dotada de intencionalidade educativa mais explícita, recorrendo, eventualmente, à capacidade instalada para a educação da faixa dos 3 aos 6 anos (CNE, 2008).

<sup>68</sup> Normalmente cumpridas num único período, manhã ou tarde, já que durante muito tempo o regime normal de funcionamento (3 horas da parte da manhã e duas da tarde intervaladas de um período nunca inferior a 1 hora para almoço) constituía uma rara excepção fácil de contornar através da permissividade normativa.

diploma legal) a ideia de uma componente não lectiva do currículo. Ao avançar com ela, a Proposta Global de Reforma (Ministério da Educação, 1988) estipula que a sua operacionalização se faça quer através da “área-escola” (desenvolvida a nível de turma, gerida pelo professor, com horário fixo e de frequência obrigatória), quer por meio da “escola cultural” (situada a nível de escola, gerida por professores ou animadores, sem horário fixo e de frequência livre. À primeira caberia reflectir as preocupações das disciplinas curriculares, enquanto à “escola cultural” estaria subjacente uma perspectiva de ocupação dos tempos que ficavam livres aos alunos entre o fim das aulas e o regresso a casa.

Algumas normas<sup>69</sup> vieram abrir espaços à concretização daquelas ideias e com isso procurar dar expressão a uma escola já não meramente curricular, mas suportada por um modelo verdadeiramente pluridimensional<sup>70</sup>. Fez-se então o tempo da formação de clubes para todos os gostos (inglês, música, floresta, aeromodelismo, desporto escolar e educação rodoviária, constituem alguns exemplos de áreas que corporizaram projectos de educação não-formal, dado o seu carácter extracurricular). Todavia, não se pode considerar que este lado da escola tenha conquistado espaços e públicos significativos no ensino básico, sobretudo no seu primeiro ciclo, pelo que foi permanecendo a problemática da ocupação do tempo das crianças antes e depois das aulas, sabendo-se que muitas delas não podiam dispor do apoio dos pais trabalhadores nem de meios económicos que lhes permitissem frequentar, onde os houvesse, *ateliers* de tempos livres ofertantes de serviços de actividades extracurriculares (apenas 30% das crianças do primeiro ciclo do ensino básico tinham acesso a este serviço<sup>71</sup>). Foi na impossibilidade de responder globalmente à problemática que subjazia à manifesta debilidade que demonstravam as respostas atinentes a promoverem uma ocupação do tempo que às crianças ficava vazio entre as aulas e a família<sup>72</sup> que se fundou a generalização da escola a tempo inteiro e o acesso a actividades de enriquecimento curricular, programa que mantém desde o ano lectivo de 2005-2006 cada escola do 1.º ciclo e cada jardim-de-infância obrigatoriamente abertos e em actividade das 9h00 às

---

<sup>69</sup> Despachos n.º 141/ME/90 e 141/ME/90, ambos de 1 de Setembro.

<sup>70</sup> Patrício chamou-lhe Escola-Cultural e defendeu-a apaixonadamente (cf. Patrício, 1997).

<sup>71</sup> Cf. Esclarecimento do Gabinete de Comunicação do Ministério da Educação, de 31 de Janeiro de 2008, “Actividades de Tempos Livres e Actividades de Enriquecimento Curricular são serviços diferentes”.

<sup>72</sup> “...Considerando a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”, constitui-se como fundamento enformador do Despacho n.º 12 591/2006 (2.ª série), publicado no Diário da República n.º 115, de 16 de Junho de 2006, regulamentador da nova ordem estatutária.

17h30 de cada dia da semana do calendário escolar, com serviço de refeições assegurado a todas quantas dele careçam.

Desejado e aplaudido pelos pais, este aumento<sup>73</sup> considerável do tempo de institucionalização escolar tem merecido, pela sua abrangência<sup>74</sup>, sobretudo no que respeita ao ensino primário, um olhar preocupado pelo aumento que, de facto, a generalidade das actividades de enriquecimento curricular trazem à carga lectiva dos alunos, uma vez que pela sua estruturação (carga horária e sequencialidade) e orientação programática, se configuram como verdadeiras actividades curriculares (cf. Vasconcelos, 2006; Maria e Nunes, 2007; Dias e Toste, 2006), o que transforma um espaço supostamente não lectivo e, nesse sentido, adequado ao desenvolvimento de actividades extracurriculares não-formais, num efectivo acréscimo ao tempo lectivo que já era cumprido por cada criança, em claro prejuízo para a afirmação de outras componentes configuradoras de verdadeiras práticas lúdicas, de animação, de diversão e de prática de jogos ao ar livre durante a tarde (cf. Matthews, 2009; Cosme e Trindade, 2007; Salgado et al., 2007).

Pelo que para trás fica dito, assumem hoje particular acuidade as actividades de recreação no espaço e tempo escolares, sobretudo as que se desenvolvem na informalidade do recreio escolar antes do início, intervalos e fim das aulas e, ainda, no decurso do tempo que sobeja depois do almoço.

Historicamente, o recreio escolar aparece associado a um espaço que conheceu durante décadas a designação de logradouro, que podemos definir como o que é ou pode ser gozado, fruído ou logrado por alguém<sup>75</sup>.

Em 1919, já se reconhecia oficialmente o recreio escolar como o sítio e o tempo adequados para as crianças jogarem, mas com “a orientadora companhia dos seus professores, que dessa forma para aí deveriam estender também a sua acção educativa”<sup>76</sup>. Na mesma esteira de valorização dos logradouros escolares vão outras

---

<sup>73</sup> A Confederação Nacional das Associações de Pais reclamou no decorrer do seu Encontro Nacional realizado em Mira no dia 14 de Março de 2009 o funcionamento da escola 12 horas por dia, com ofertas lúdicas além das aulas, pretensão a que a tutela ministerial se mostrou receptiva (cf. Diário Digital de 14 de Março de 2009).

<sup>74</sup> A oferta em áreas como o Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade (99,2%), Actividade Física e Desportiva (97,3%) e Apoio ao Estudo (98,7%) atingiam quase a plena cobertura do espectro educativo nacional no final do ano lectivo de 2007/2008 (cf. Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular, da Comissão de Acompanhamento do Programa).

<sup>75</sup> Cf. Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Letras de Lisboa, 2001, p. 2295.

<sup>76</sup> Cf. n.º 2, do art. 105º, do Decreto n.º 6137, de 29 de Setembro.

orientações oficiais iniciadas de há várias décadas atrás, onde se procura promover a sua arborização e consequente embelezamento<sup>77</sup>.

Todos temos a ideia do recreio escolar como espaço buliçoso onde magotes de crianças interagem de forma aparentemente caótica, mas que, quando seguidas com atenção, se vêem configurar ordens grupais com sentido e organização, o que revela muito da sua valia enquanto espaço onde a criança desempenha o papel de actor da sua própria socialização. Todavia e paradoxalmente, este contexto estruturante, não raras vezes, também é notícia mediática enquanto teatro de violência e incivilidade (Delalande, 2002: 31) e a imagem material que dele nos ocorre sempre que o evocamos é a de um espaço quase sempre e geralmente muito negligenciado, quer o de área aberta, quer, também, quando existe, o de apertada e desamparada área coberta<sup>78</sup>.

Vários autores vêm reforçando com os seus estudos a importância que o recreio escolar tem na vida das crianças e a consequente necessidade de o redimensionar à sua medida. Pereira, Neto, Smith e Angulo (2002) relevam o papel que as melhorias dos recreios de escolas básicas têm na promoção do jogo da criança. Jarrett (2003) lembra que o recreio escolar se constitui como a única oportunidade que muitos meninos têm para participarem em interações sociais com outros meninos, sobretudo as crianças de pais e mães trabalhadoras que ficam fechadas em casa depois da escola com a televisão e os jogos de computador por companheiros. Marques, Neto e Pereira (2001) promoveram um estudo de intervenção nos recreios para o 1º ciclo de uma escola integrada, com a presença de materiais lúdicos, e lograram concluir que os recreios vazios, onde as crianças nada têm para fazer, nem com que o fazer, parecem estar associados ao incremento de comportamentos agressivos. Pellegrini e Smith definem o recreio como um “instante de descanso tipicamente fora do edifício” (1993: 51). Nídio (2007) ouviu das crianças críticas consistentes ao mau estado dos recreios escolares e perscrutou-lhes a pertinência com que objectivamente reclamaram melhores, mais bem cuidados e equipados espaços de recreação, pelo que “recre(i)ar” o espaço escolar brincante, particularmente o recreio escolar, fazendo dele um lugar de livre fruição das crianças, representa manter na sua essência um veículo único de aprendizagem das culturas infantis imprescindíveis à integração das crianças nos grupos de pares, uma

---

<sup>77</sup> Cf. Circulares do Ministério da Educação n.º 497, de 13/10/1959, n.º 501, de 22/11/1959, n.º 530, de 13/09/1960 e n.º 631, de 23/05/1967.

<sup>78</sup> “Recreios cobertos – outra localização, que não a exposta a Norte, obrigaria à construção de paredes de abrigo e à elevação dos custos. Sendo o recreio coberto as crianças podem abrigar-se da chuva; contra o frio elas defendem-se, por meio do exercício (Ministério da Educação, 1996: 153).



outra instância de socialização nuclear, e, simultaneamente, dar algum equilíbrio ao quotidiano escolar das crianças de hoje através de um espaço na agenda que, apesar e pela informalidade de que se reveste, também educa e, certamente, ajudará a que os dias lectivos se tornem menos penosos e, conseqüentemente, mais proveitosos. Delalande (2004) escrutinou as actividades no recreio escolar e percebeu que a recreação nesse contexto se constitui como um momento de aprendizagem entre crianças.

Num tempo em que a quase plenitude das crianças portuguesas são usufrutuárias dos serviços públicos de educação, hoje, para além da família, depositários da sua socialização quase que por exclusivo<sup>79</sup>, cumpre à instituição escolar usar essa arma poderosa com o equilíbrio que a transversalidade do seu contexto permite potenciar e que ela, por dever de ofício, está obrigada a esgrimir com a mestria que a especificidade do seu público exige.

### **4.3. Contextos informais de socialização**

Procuraremos de seguida aflorar outras vertentes do processo socializador do indivíduo que, ao contrário do que pauta a sua vertente institucional antes reflectida, ocorre sem obediência a quadros e a regras objectivos e explícitos e, nesta conformidade, se realiza ao arrepio de qualquer formalidade socialmente imposta ou sistematicamente capeada por um programa de socialização formatado.

Valorizados, entre muitos outros, por G. H. Mead (1961), Corsaro e Eder (1990) e Delalande (2001), os grupos de pares emergem, desde muito cedo (Corsaro, 2007: 18-19)<sup>80</sup>, como uma das formas mais significativas de socialização que no processo de criação do indivíduo social ocorrem. Tal, embora não tendo “o mesmo carácter estruturado e institucionalizado da escola ou da família, nem por isso pode ser considerado menos importante no desenvolvimento infantil” (Pinto, 2000: 73).

Referenciados e estudados por inúmeros autores – Brougère (2005), Huizinga (1980), Caillois (1990), G. Mead (1999), Neto (1997), entre tantos outros – o jogo, o brinquedo e a brincadeira constituem, também, um referencial incontornável do

---

<sup>79</sup> A escola a tempo inteiro avocou uma grossa fatia do trabalho que até à sua implementação era desenvolvido na rede de ATL's, de escolas de música, ginásios, academias de estudo e outros organismos que levavam a efeito actividades não-formais de ocupação dos tempos não escolares das crianças. Presenças ainda notadas na vida das crianças do Ensino Básico são as das actividades de doutrinação promovidas, maioritariamente, pela Igreja Católica e as do escutismo e guidismo, ao fim-de-semana, com particular peso no distrito de Braga, onde 875 000 dos seus 925 000 habitantes (94,5%) são católicos (Cf. Anuário Católico de 2009, em <http://www.ecclesia.pt/anuario/> - Consultado em 2009-04-24).

<sup>80</sup> “Acredito que a cultura de pares sempre existiu, mas antes era difícil documentá-la, porque as crianças não frequentavam o pré-escolar” (Corsaro, 2007: 19).

processo desenvolvimental do ser humano, enquanto verdadeiros mediadores entre o indivíduo e a realidade ou como meio privilegiado por onde ocorrem interações significativas fundamentais para o seu crescimento como ser social.

No âmbito do papel que hoje os *media* têm na socialização do indivíduo, a televisão ganhou tamanha notoriedade e influência, que merece, indubitavelmente, a necessária particularização. “Tanto a pesquisa como a própria evidência empírica dão conta do facto de as crianças começarem a ver televisão cada vez mais cedo, dominarem com mestria o controlo do aparelho desde tenra idade e consumirem com interesse programas não apenas a elas especificamente destinados” (Pinto, 2000:71). Não podemos ignorar esta realidade nem o papel determinante que ela hoje assume no quotidiano de todos, particularmente no das crianças. Todavia, os ‘novos media’ constituem uma recente realidade emergente com contornos que hoje já desafiam a hegemonia que o pequeno ecrã deteve até há bem pouco tempo junto da geração mais jovem da nossa sociedade, que merece um enfoque condizente com a sua importância na vida das crianças deste início de século e de milénio.

É nestas três dimensões – grupo de pares, jogos e brincadeiras e *media* - que situaremos a nossa perspectiva de socialização em contextos informais.

#### **4.3.1. Os grupos de pares<sup>81</sup>**

Os grupos de crianças amigas de idade similar constituem um importante veículo socializador, quiçá hoje com uma outra dimensão, mercê do aumento considerável do número de horas diárias que, por imperativos familiares, as crianças passam institucionalizadas e, conseqüentemente, juntas na formalidade da classe de aula ou nos momentos informais de recreação. As interações que se desencadeiam entre estas coortes<sup>82</sup> ou grupos de idade que passam juntos quotidianamente um tempo de uso próprio e fruição exclusiva (Corsaro, 2003: 141) e, conseqüentemente, sem interferência ou controlo por parte dos adultos, são de uma valia seminal para a formação da criança, sobretudo pelo papel decisivo que desempenham na aquisição da sua identidade social e do sentido da sua própria personalidade (James, 1993: 201), bem como da compreensão partilhada do mundo em que vivem (Danby, 2008: 36) realidade hoje conhecida que nem sempre mereceu tal avaliação.

---

<sup>81</sup> Para Giddens (1997) revestem a natureza de uma “agência de socialização” de importância relevante, emparelhável com a escola, a família e os *media*, com a especificidade, acrescente-se, de nos grupos paritários os agenciadores e os agenciados serem as próprias crianças.

<sup>82</sup> Veja-se nota 16.

No período pré-industrial os aprendizes constituíam-se em grupos de pares onde se integrava cada novo aprendiz e aí recebia uma socialização informal que o introduzia na cultura do grupo, aprendendo as suas canções e baladas próprias, participando em organizações colectivas, sobretudo de festas, o que desempenhava um papel importante na sua integração na nova realidade (Pancera, 1993: 71-73). Não negando esta realidade, Ariès, confina-a, todavia, à Alta Idade Média, já que, como bem sustenta, pelos tempos mais chegados à industrialização, a condição de aprendiz “é incompatível com o sistema dos grupos etários. A aprendizagem obriga as crianças a viver no meio dos adultos, que assim lhes comunicam o saber-fazer e o saber-viver” (1988: 18), o que, em concomitância, potencia a mistura de idades, situação que é detectável desde o meio da Idade Média até ao século XVIII, e que só a emergência da escola reverte ao restaurar os grupos etários e ao demarcar as fronteiras da infância no contexto social<sup>83</sup>. Como sustenta Almeida (2000: 23-4), só nas décadas de 70 e 80 se deu um verdadeiro despertar para a dimensão única e insubstituível que as experiências vividas no e pelo grupo de pares detém no processo de socialização, sobretudo pelo seu papel determinante no desenvolvimento físico e mental, o que potenciou a necessidade do seu estudo em contexto<sup>84</sup>. Giddens vai mesmo mais longe e afirma que “as relações entre pares são muitas vezes importantes para o resto da vida da pessoa” (1997: 101), já que, nos casos onde a mobilidade social é diminuta, a “claque informal formada durante a infância perdura para além desse horizonte temporal, mantendo-se unida e assumindo usualmente uma grande importância na formação das atitudes e comportamentos dos indivíduos no trabalho e em outras situações” (idem), designadamente as que respeitam à participação conjunta em actividades culturais, de ocupação de tempos livres e de lazer, tendo muitas vezes como ponto de encontro os mesmos locais onde brincaram nos tempos de meninice (Fernandes, 1979: 165).

---

<sup>83</sup> As classes em que hoje se organiza a escola básica do primeiro ciclo em Portugal constituem um bom exemplo de coortes;

<sup>84</sup> Parece-nos relevante salientar o interesse que os investigadores dedicaram ao papel que os pares desempenham no desenvolvimento das aptidões socio-cognitivas e na regulação dos comportamentos sociais:

- As relações entre pares são contextos no seio das quais emergem as competências comunicativas, a regulação dos impulsos, a capacidade de coordenação das perspectivas e das acções, o conhecimento acerca de si e acerca dos outros;
- As relações entre pares são recursos, quer cognitivos, quer emocionais, que fomentam a segurança e as competências para lidar com as situações novas. As relações constituem em momentos de ‘stress’ as bases de apoio e conforto, que podem ser determinantes para vencer as adversidades;
- As relações entre pares são ainda precursoras de outras relações de cooperação e de intimidade e modelos úteis na construção de novas relações” (Tomás, 2000: 211)

São diferenciados os contextos em que as actividades grupais acontecem e, em consequência disso, diversificadas as experiências vivenciadas pelas crianças. Ferreira (2004: 186; 2004a: 69-77) pôde constatar da tarefa difícil que pode representar a formação de grupos de pares no jardim-de-infância, mas percebeu a riqueza que essas redes de amizade encerram para o crescimento de cada grupo, onde se fala, discute, ouve, rejeita, segrega, negoceia e integra, embora assente num consenso ‘mole’<sup>85</sup>, onde as grandes querelas não têm pernas para andar entre as crianças, sendo logo dirimidas à nascença pela acção do adulto. De cariz mais rígido é a vida grupal que se vive no seio das “trocinhas”, grupos de rapazes formados e livremente pululantes na grande metrópole paulistana brasileira, que têm no brincar na rua a condição primeira de existência e como pólo de recrutamento para a sua constituição a vizinhança (Fernandes, 1979: 159-160). Nestas organizações infantis há líder, leis, direitos e deveres, há punições, físicas até, aplicadas pelo líder, há uma organização que protege os seus elementos doutros eventualmente ameaçantes de outras ‘trocinhas’, que adentra para a vida e as situações mais diversificadas que tantas vezes ela coloca, numa aprendizagem aqui moldada por um consenso ‘duro’ ditado pelas regras do grupo e a obediência ao chefe da organização que cada membro aceitou plenamente a partir do momento em que a “trocinha” anuiu à sua integração. Delalande (2006: 271), constatou que, além da cultura lúdica, as crianças aprendem nas relações inter pares, que esta autora compartilhou no recreio escolar, a saber fazer-se aceitar no grupo, a fazer-se respeitar, a dirigir o próprio grupo, desenvolvendo competências que mostrem a integração de valores reconhecidos pelo grupo de amigos, como a atenção ao outro, polidez, a gentileza, a fidelidade no jogo, ou seja, os critérios fundamentais de uma relação de amizade.

Dentre este tempo verdadeiramente singular da existência, Stone e Church (1972: 191) acreditam ser o que se estende dos seis aos doze anos, “*middle years*”, aquele em que, por ser um tempo de “quiescência sexual” intermediário entre a sexualidade infantil dos anos pré-escolares e a sexualidade madura, tal qual o definiu Freud (1905/2009) no seu postulado sobre o ‘estado de latência’, as crianças apresentam um comportamento mais contido, desportivo, são mais competitivas e fantasiosas e estão mais atreitas a desenvolver afiliações aos seus companheiros de idade de escola e de

---

<sup>85</sup>“Captar as rotinas da cultura de pares no jardim-de-infância é uma forma de abordar a acção colectiva das crianças e de desafiar uma concepção da cultura de pares assente num consenso ‘mole’ de onde estão excluídos os poderes e os conflitos, pelo seu tratamento político em termos de resolução e coordenação de interesses divergentes” (Ferreira, 2004: 186).

vizinhança e a, conseqüentemente, organizarem-se em ‘ganges’<sup>86</sup>, tido aqui o sentido não pejorativo com que este adjectivo é comumente utilizado, sem que tal signifique, contudo, que as coisas não possam também para aí descambar em casos mais extremos, o que, por isso mesmo, importa ter sempre na devida consideração.

Qualquer que seja a configuração contextual de que os grupos de pares se possam revestir, em todos eles emerge uma característica que lhes é comum e constitui até uma autêntica imagem de marca: a construção de uma verdadeira sociedade das crianças que os grupos organizados informalmente na verdade promovem, e que, como sustenta Fernandes (1979: 179), embora em crisálida, tem uma função equivalente à dos demais grupos sociais (paroquial, familiar, vicinal, etc.) e uma concomitante relevância na socialização dos indivíduos<sup>87</sup>. Na sociedade das crianças todos andam por conta própria num mundo à parte do mundo adulto, tendo por limite geográfico o quarteirão da casa na cidade ou o lugar de residência na aldeia e por companheiros os vizinhos, para entre todos viverem “os dias tranquilos da infância, para a qual tantos adultos voltam o olhar com uma saudade nostálgica e, talvez, mal dirigida” (Stone e Church, 1972: 224). Pena é que a institucionalização massiva e prolongada das crianças conjugada com a açambarcante presença dos *media* no seu quotidiano, vá cada vez mais estreitando o espaço e o tempo para que elas se possam encontrar livremente com os seus amigos e entre todos construir com a sua peculiar cultura um mundo outro que mais ninguém sabe fazer como elas<sup>88</sup>, mas que os adultos estão obrigados a conhecer e a valorizar em toda a sua dimensão estruturante.

Nesta conformidade, o papel determinante que à interacção de pares está, incontestavelmente, consignado, sobretudo no período que antecede a puberdade da criança, tem que merecer uma particular atenção por parte das famílias, que, como salienta Almeida (2000: 213), devem promover uma gestão das relações de pares que seja potenciadora da sua ocorrência, mas de uma forma calibrada, capaz de tornar a presença do adulto pouco intrusiva e o menos directiva possível por forma a que os

---

<sup>86</sup>“O rótulo ‘idade do gangue’ indica o facto de que durante este período a afiliação aos seus companheiros de idade – o gangue – torna-se de importância capital” (Stone e Church, 1972: 191).

<sup>87</sup>Que, nesta vertente, ocorre “no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: educação da criança, entre as crianças e pelas crianças” (Fernandes, 1979: 176).

<sup>88</sup> “Os conceitos de sociedade e cultura infantis aparecem como um meio de sair de um discurso adultocêntrico e de considerar aquilo que une as crianças. Trata-se não somente de desenhar os elementos culturais partilhados entre crianças, como repertório do jogo, mas de se demorar sobre um modo de pensar o mundo diferentemente dos adultos, que vem de uma disposição mental (de um ser em desenvolvimento) e de um estatuto social (da criança) específicos. As construções infantis e as suas formações sociais parecem tanto mais interessantes quanto mais as considerarmos nesta dimensão de alteridade” (Delalande, 2001: 264).

níveis dos ajustamentos que no decurso das interacções de crianças normalmente ocorrem se possam situar e promover entre elas. Corsaro (2003: 166) e Winnicott (1966: 152-153) defendem mesmo o envolvimento da família na iniciação da criança na cultura de pares, promovendo e estruturando as suas primeiras experiências interactivas, controlando-as emocionalmente e deixando-as fluir livremente, mesmo depois de uma zaragata ou de uma zanga que tudo parece comprometer.

É que o saber infantil que dá colorido às culturas infantis implica a aprendizagem de um “conjunto de saberes e saber-fazer que se aprende no seio do grupo de idade (coetâneos) graças a uma cumplicidade permissiva à iniciação” (Delalande, 2003: 99) determinante para que a corrente intrageracional nunca se quebre. Quebrá-la será continuar a privar as crianças de poderem viver plena e livremente a sua sociedade e nela recriar à sua maneira o mundo que os adultos lhes apresentam quase sempre colidindo com o delas e com isso atrapalhando o que de mais prazeroso se pode propiciar a uma criança: a vivência apaixonada da sua cultura, sobretudo a lúdica, tema a que, mais à frente, voltaremos com o detalhe que a sua importância objectiva reclama por inteiro.

#### **4.3.2. O jogo, o brinquedo e a brincadeira**

##### **4.3.2.1. Nota introdutória**

Nem sempre a tríade jogo-brinquedo-brincadeira aparece na literatura científica tratada com distinção e, não raras vezes, até surge indistintamente referida em narrativas onde a temática não se mostra variável, sobretudo quando a abordagem se confina à díade jogo-brincadeira e ao seu uso indiferenciado no corpo do texto para idênticas significações. Os próprios dicionários da língua portuguesa e enciclopédias não ajudam muito à clarificação conceptual do jogo, do brinquedo e da brincadeira, dada a forma larga com que tratam e misturam a sua significação (o brinquedo tanto pode significar objecto com que as crianças brincam, como jogo ou divertimento de criança, como, ainda, brincadeira; brincadeira pode ser um jogo e um jogo configurar uma brincadeira<sup>89</sup>).

Se para o vocábulo brinquedo não é difícil consensualizar o seu estatuto enquanto artefacto da brincadeira, um objecto com uma dimensão “material, cultural e técnica” e, como tal, não redutível à “pluralidade de sentidos do jogo” (Kishimoto, 2003: 21), o

---

<sup>89</sup> Cf. Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa; Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira; Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

mesmo já não se poderá dizer da brincadeira e do jogo enquanto acções lúdicas. Huizinga (2003: 45), partindo do conceito de jogo<sup>90</sup>, defende que o termo inglês *play* ou as palavras que lhe correspondem na maior parte das línguas europeias modernas sintetizam de uma forma bem mais sucedida a díade jogo-brincadeira, muito embora também lhe pareça aceitável não reduzir a questão à realidade de um conceito geral, abrindo, pois, espaço a outras representações nominalistas que o conceito de ‘jogo’ contém exclusivamente na palavra ou palavras de cada grupo humano.

Piaget (1971: 146-148) demarca claramente a fronteira do campo brincante na criança entre um período em que o símbolo impera (3-4 anos), implicando a representação pela criança de um objecto ausente e em que predomina o pensamento egocêntrico da criança em estado puro, e um tempo subsequente dominado pela regra e pelas relações interindividuais consubstanciadas na organização colectiva das actividades lúdicas. Este autor não valoriza de sobremaneira a fase inicial da vida (1-2 anos), considerando que este espaço de tempo, em que a criança desenvolve exercícios sensório-motores que não podem ser tidos como constitutivos de um sistema lúdico independente e construtivo, mais não é, concomitantemente, do que um “exercitar de condutas por simples prazer funcional ou prazer de tomar consciência dos seus novos poderes” (idem), que deixa aqueles outros dois outros períodos como marcos distintivos da evolução da brincadeira e do jogo na infância, que atinge o seu estágio desenvolvimental definitivo a partir do momento em que a criança aprende a dominar a regra<sup>91</sup>.

É, também, em torno da regra que Brougère (1995: 101) afirma uma diferenciação entre jogo e brincadeira, postulando que, contrariamente ao jogo, as regras não são preexistentes à brincadeira, mas sim produzidas à medida que ela se desenvolve, só tendo valor se forem aceites por todos os brincantes e só valendo durante o brinco que

---

<sup>90</sup> “O jogo é uma actividade voluntária, ou uma ocupação, que tem lugar dentro de certos limites estabelecidos de tempo e lugar, de acordo com regras livremente aceites, mas estritamente vinculativas, e que se institui como um fim em si mesmo, sendo acompanhado por um estado de espírito de tensão e de alegria, bem como pela consciência de ser ‘diferente’ da ‘vida normal’. Assim definido, o conceito parecia capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos ‘jogo’, tanto no que respeita a animais, como a crianças e adultos: jogos de força e de habilidade, jogos de inventar e de adivinhas, jogos de sorte e de azar, espectáculos e representações de todas as espécies. Atrévemo-nos a qualificar a categoria ‘jogo’ como uma das mais importantes da vida” (Huizinga, 2003: 45).

<sup>91</sup> “Se, verdadeiramente, o exercício é devido ao prazer decorrente de novos poderes e capacidades adquiridas pela actividade do próprio sujeito; se, realmente, o simbolismo lúdico é, sobretudo, assimilação do real ao eu e reforço dos mesmos prazeres por submissão fictícia de todo o universo físico e social, então esse duplo processo de extinção dos jogos iniciais em proveito da construção adaptada e da evolução dos jogos de regras, únicos resíduos da imensa variedade e abundância do jogo infantil, torna-se facilmente explicável” (Piaget, 1971: 187)

lhes corresponder, como acontece, por exemplo, nas brincadeiras simbólicas, estruturadas sob um acordo prévio em relação aos papéis e aos actos que a cada criança compete nelas desempenhar, sem o que a sua realização não será viável. Nesta conformidade, o acto de brincar não corresponde, pois, a qualquer ordem pré-estabelecida (Pimenta, 1997).

Tidas as considerações precedentes, parece sustentável que o universo temporal das actividades lúdicas na infância, subsequente a um outro de actividades pré-lúdicas que se extingue ao longo do 2.º ano de vida da criança (Gutton, 1973: 18) se pode fixar, por forma a poder corresponder, tal qual sustenta Huizinga (2003: 45) e afirma Pimenta (1997), à oportunidade que o léxico da língua portuguesa proporciona, em dois grandes domínios: a brincadeira, como espaço onde se desenvolvem actividades lúdicas com regras determinadas a partir do momento em que são combinadas entre as crianças e se começam a desenvolver com o andar da acção; o jogo, enquanto, como sustenta Mead (1999: 188), desporto, e, como tal, campo de regras rígidas, que lhe preexistem e que, concomitantemente, todos conhecem a preceito e sabem ter o dever de cumprir de uma forma organizada e sustentada para o realizar.

Jogo, brinquedo e brincadeira, qualquer que seja a ordem que se lhe apronte, constituem os três vértices de um triângulo delimitador de um espaço onde se encerra uma outra vertente do processo socializador que por nada devemos menosprezar ou negligenciar. A clarificação conceptual que atrás ficou vale, também e para além da sua própria formulação, para situar o sentido em que tomamos as palavras, independentemente do momento e da circunstância em que surjam no corpo do texto.

#### **4.3.2.2. O jogo e a brincadeira**

Aceitar a derrota como simples contratempo, a vitória sem embriaguez nem vaidade, essa distanciação, essa derradeira construção no que respeita à própria acção é a lei do jogo. Considerar a realidade como um jogo, ganhar mais terreno a certos costumes sociais que fazem recuar a mesquinhez, a cobiça e o ódio, é praticar um acto de cidadania.

Caillois (1990: 17).

No prefácio à obra “Homo Ludens”, Huizinga afirma-se convicto de que “a civilização surge e se desenvolve como um jogo” e que, por isso, não vê motivo “para abandonar a noção de jogo como factor distinto e de extrema importância na vida e na



acção do mundo” (2003), estando aqui, também, claramente contido e assumido o papel incontornável do jogo em todos os locais, em todos os campos e em todas as idades em que decorre o percurso de estruturação do indivíduo até à sua adultez e, consequentemente, na construção da própria sociedade em que se integra e onde interage como seu membro, num processo que começa a partir do momento em que cada novo ser é capaz de estabelecer inter-relações lúdicas com os adultos e, sobretudo, com os seus pares, num percurso evolutivo que o levará gradualmente à prática de cada vez mais intrincados e regrados jogos, através dos quais se adestrará na arte de saber adoptar a atitude do outro e através dela perceber o que deverá fazer em determinada circunstância em relação a um objecto comum, construindo a partir daí uma personalidade organizada, capaz, por isso, de assumir o seu papel de membro orgânico da sociedade (Mead, 1999: 193) a que pertence, perfeitamente consciente de quem no seu seio é, do seu *si* (self).

Na verdade, o jogo, enquanto actividade lúdica<sup>92</sup>, constitui, no seu polimorfismo, uma autêntica escola de disciplina, de despoletar de emoções e afectos, um espaço de liberdade que a criança voluntariamente aceita e exercita, pondo à prova as qualidades do jogador, designadamente, “a sua força e coragem e, igualmente, as suas capacidades espirituais e a sua lealdade. Porque, apesar do seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo” (Huizinga, 2003: 27). O jogo corre nas veias de cada criança porque é inerente à sua própria condição (Chateau, 1975: 16) e nessa qualidade veículo tão inesgotável quão imprescindível ao seu processo formativo.

Como salienta Brougère (1998: 192), o jogo é um “espaço social” que exige uma aprendizagem concomitante e supõe a existência de um acordo prévio que subjaz a uma significação unívoca que cada praticante lhe atribui a partir do conhecimento e do domínio prático das regras que o regem. Nesta conformidade, jogar é participar numa comunidade ordenada, imbuir-se desse espírito e lutar para um objectivo comum e, simultaneamente, desenvolver em si padrões de estética – pose, equilíbrio, tensão, contraste, variações, solução, resolução, etc. (Huizinga, 2003: 26).

É através do jogo que a criança se “auto-afirma” (Caillois, 1990: 15), aprende a conhecer a realidade do quotidiano, sente até onde podem ir as suas capacidades e, nesse sentido, percebe as suas fragilidades, aprende a superar-se, a ganhar e a perder, a

---

<sup>92</sup>Para Brougère (1998: 14-15), “jogo” configura uma noção aberta e polissémica, divisível em três níveis de significação: jogo enquanto actividade lúdica; jogo como estrutura, um sistema de regras (game, em inglês); jogo entendido como o material necessário à sua própria realização (o tabuleiro e as peças constitutivos do ‘jogo de damas’).

não ver na derrota nenhuma fatalidade, antes aceitando-a serenamente. “O jogo permite-lhe descobrir o mundo, integrar-se na comunidade, efectuar as suas próprias experiências” (Olivier, 1976: 24).

Nesta conformidade, o jogo infantil colectivo constitui-se como um imenso campo gerador de novas amizades e potenciador da aquisição de novas competências pessoais e sociais, onde as crianças aprendem as regras da sã convivência e da cooperação entre si, a querer ganhar e a saber perder, enfim, a cultivar padrões de auto-estima que muito lhe aproveitarão vida fora, uma vez que a expressão do jogo tem muito a ver com a vida social da criança (Grigorowitschs, 2009)<sup>93</sup>.

É, efectivamente, pelo jogo, como diz Neto, que se “edificam as estruturas mentais e a flexibilidade do corpo” (1998: 162). É aqui, acrescenta este autor (idem), que o jogo se assume como uma das formas mais importantes do comportamento humano ao longo do seu ciclo vital, essencial na formação e estruturação do processo desenvolvimental do indivíduo e veículo transmissor para o interior de cada um de nós da realidade social que nos é exterior, conciliando através dessa assimilação lúdica, que potencia, o nosso eu com “as exigências da reciprocidade social” (Piaget, 1971: 216).

Sobejam, pois, os méritos que fazem do jogo uma presença insubstituível no quotidiano da cada criança, enquanto veículo consubstanciador “da melhor maneira das crianças aprenderem tudo” (Sampaio, 2007: 82). Até porque o pulsar da vida com que somos quotidianamente confrontados é cada vez mais um intrincado jogo, cujo resultado final muito terá a ver com a forma como o soubermos jogar, sobretudo com o recurso às competências que, para o efeito, conseguimos, ou não, adquirir em tempo oportuno. Como bem lembra Bruner, “os jogos da infância reflectem indubitavelmente os ideais da sociedade adulta; e o jogo é um processo de socialização que prepara a criança para assumir o seu lugar nessa sociedade” (1986 apud Brougère, 1998: 194).

Apesar de, ao contrário do jogo, preceder a regra e, conseqüentemente, determinar a sua emergência, a brincadeira infantil não deixa de estar “imbuída da mais verdadeira

---

<sup>93</sup> “O que é expresso no jogo é expresso continuamente na vida social da criança (e na sua socialização), e esse amplo processo vai além da sua experiência imediata; nesse sentido, o jogo é também uma ilustração da situação por meio da qual a socialização infantil ocorre. A criança está continuamente a assumir mentalmente as atitudes de outros ao seu redor, incorpora diversos elementos constitutivos do seu ambiente social (regras, valores, formas de agir, maneiras de pensar, etc.) e torna-se membro dele. A maneira como esses elementos aparecem no jogo muitas vezes faz mais sentido para a criança do que a maneira como eles se apresentam noutros âmbitos sociais, porque o jogo exprime uma situação social na qual ela pode entrar completamente de maneira activa, diferentemente de diversas outras actividades que são controladas e/ou dirigidas por adultos e mais direccionadas para a categoria adulto, das quais a criança participa apenas parcialmente” (Grigorowitschs, 2009).

e pura essência da noção de jogo” (Huizinga, 2003: 33). Na sua especificidade, a brincadeira ao nascer de um acto livre e espontâneo da criança e, naturalmente, corresponder a algo que ela escolhe para fazer desinteressadamente, sem esperar mais outra recompensa que não a do prazer de se dedicar a esse acto de expressão lúdica, está a abrir espaço para dar largas à sua imaginação, fantasia e criatividade (Ferland, 1998: 34; 2006: 53) e, nestas, à construção de uma personalidade aberta e predisposta para aprender e para exercitar os saberes que for adquirindo noutros espaços formais, para com eles erguer os seus próprios saberes com que enfrentará o quotidiano social.

Winnicott, que estudou a interacção lúdica das crianças, sobretudo no dealbar das suas vidas, vê a brincadeira e o brincar, na sua universalidade, como um momento, quiçá único, para a criança fruir “a sua liberdade de criação” (1975: 79), particularidade que constitui para este autor uma característica importante da brincadeira, que convoca cada brincante a usar integralmente a sua personalidade e com ela descobrir as potencialidades que moram dentro de si. Ao brincar a criança assume um comportamento que vai sempre mais além daquele que pauta a sua conduta diária, o que transforma a acção lúdica numa grande fonte de crescimento imanente à “zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 2000: 134-135) em que se consubstancia a panóplia de potencialidades que a brincadeira encerra e que nela estão sempre latentes à espera que, através do envolvimento de cada criança, nela se manifestem então plenamente.

Tido o seu cariz por natureza indomável, aleatório e incerto, Brougère (1995: 104) acha que a brincadeira não permite fundamentar um programa pedagógico preciso, já que quem brinca pode evitar aquilo que lhe desagrada ou fazer disso um lugar de conformismo perante a cultura tal qual como ela existe, pelo que pairará sempre a incerteza quanto aos resultados espectáveis. Porém e malgrado tal desconfiança, este autor não deixa de encontrar nesta actividade aspectos positivos, o que, como refere, torna paradoxal o papel que a brincadeira desempenha no processo de socialização, abrindo ao mundo das crianças e às crianças do mundo um “espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto” (idem).

Podemos afirmar que, por norma, onde estiver uma criança está a brincadeira. Anormal, porventura indiciador de que algo não está bem, é a criança não querer brincar, já que para ela “brincar é uma necessidade, precisa tanto disso como do ar que respira” (Olivier, 1976: 24). Nenhum outro domínio será, pois, seara tão apropriada para plantar sementes que germinarão com toda a certeza.

#### 4.3.2.3. O brinquedo

Umbilicalmente ligado à infância e ao jogo, o brinquedo<sup>94</sup> emerge, também, como peça indissociável deste complexo *puzzle* que constitui a socialização do ser humano, nesta abordagem específica congregada, pela sua correlação funcional, no trinómio jogo-brinquedo-brincadeira.

Os brinquedos que dão vida às brincadeiras de crianças são tão velhos quanto o é a espécie humana. Durante milhares de anos, a natureza constituiu-se como a primeira grande ludoteca, alimentando dos seus recursos naturais – areia, água, pedras, paus, penas de aves, ramos pendentes das árvores, as folhas de árvores e arbustos, os frutos, o vento, etc. – uma imensa parafernália lúdica, que a magia do jogo infantil transformou nos primeiros brincos, quantos deles ainda hoje procurados para alimentar as brincadeiras das crianças.

Sabe-se que, como assegura Manson (2002: 8-25), pelo século VII a.c. e paralelamente aos “brinquedos ecológicos”, outros brinquedos já se constituíam como parte integrante da civilização grega, como, aliás, também acontecia na civilização romana, disso sendo exemplos o arco, a piorra e a boneca, que conjuntamente com as nozes (os berlindes desses tempos) e das pedrinhas alimentavam muitas das brincadeiras das crianças de então. Há quase quatro séculos e meio, Brughel registou na tela uma enorme brincadeira, onde mais de duas centenas e meia de crianças brincam de uma forma livre e espontânea mais de quatro dezenas de diferentes jogos, naquele que é, seguramente, o maior catálogo de brincadeiras reunidas num mesmo painel até hoje realizado (Hagen e Hagen, 2004: 32-33). Talvez há nem sequer uma vintena de anos atrás a generalidade das crianças, face à imutabilidade que o seu *mundus* brincante manteve ao longo de milénios no domínio da generalidade dos brinquedos e das brincadeiras dele emergentes, pudesse ainda brincar num cenário similar ao que se deparou aos olhos de Brughel (Amado, 1998) nesse já distante ano de 1560 e inspirou essa obra de arte<sup>95</sup> que nos legou, testemunho eloquente de um folclore infantil milenar e único no contexto social.

---

<sup>94</sup> Brougère estabelece um paralelo diferenciador entre jogo e brinquedo. No que ao primeiro concerne entende que ele “pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objecto e anterior ao seu uso legítimo”; quanto ao segundo, diz “tratar-se, antes de tudo, de um objecto que a criança manipula livremente, sem estar condicionada às regras ou a princípios de utilização de outra natureza” (1995: 12-13).

<sup>95</sup> “Brincadeiras de Crianças”, é um óleo sobre madeira de carvalho (118x161 cm) pintado em 1560, exposto no Kunsthistorisches Museum Wien, na Austria (Hagen e Hagen, 2004: 94).

Crianças e brinquedos andaram, pois, sempre de mãos dadas, e nesta relação de cumplicidade afectiva muito se joga, também, da apropriação que os pequenos seres fazem do mundo com que se vão confrontando. “A infância é um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com as suas especificidades, uma dessas fontes” (Brougère, 1995: 40).

No que à socialização da criança concerne, este autor (idem: 63-66) atribui ao brinquedo uma função tridimensional:

- Enquanto objecto, o brinquedo introduz e adentra a criança para uma sociedade onde o contacto com os objectos é permanente e até inerente ao seu próprio funcionamento quotidiano. É através do brinquedo que a criança constrói as suas relações com o objecto – de posse, de utilização, de abandono, de perda – que, no fundo, constituem, igualmente, as interações que ela realizará com outros objectos futuramente no seu dia-a-dia. Familiarizar as crianças com o máximo de objectos é essencial para o processo de socialização e, concomitantemente, deve merecer o devido cuidado das instituições que o têm a seu cargo;
- Como símbolo, o brinquedo transmite às crianças, sobretudo às mais velhas, uma imagem da sociedade ou de papéis sociais realistas ou futuristas, propondo um olhar sobre o mundo de hoje e da forma como se prospectiva o de amanhã. Neste particular e pelo facto de possuir materialidade e uma certa volumetria, o brinquedo coloca à criança que o detém situações de apropriação e torna-se ele próprio, mercê destas especificidades, um convite à manipulação lúdica, tornando, deste modo, o brincar quase que numa consequência lógica dessa relação íntima que existe entre a criança e o brinquedo, que o conteúdo simbólico deste torna de primordial importância no processo socializador;
- Ao propor acções no domínio sensório-motor, simbólicas ou baseadas num sistema de regras, o brinquedo constitui-se como estimulador de condutas mais ou menos abertas e estrutura comportamentos socialmente significativos na criança. Neste campo, é a dimensão funcional do brinquedo a possibilitar a transmissão de esquemas sociais que vão contribuir para a formação do indivíduo.

Quer como objecto significativo, quer através das suas dimensões simbólica e funcional, o brinquedo tem o seu lugar cativo junto da criança em crescimento e constitui uma ponte importante entre si e o mundo real, que ela vai descobrindo também a brincar. Todavia o valor educativo hoje reconhecido ao brinquedo (Bandet e

Sarazanas, 1973: 39) tardou em rivalizar com a pouca importância com que desde sempre foi tido, não mais, pensava-se então, do que um objecto de entretenimento infantil. A importância do brinquedo na socialização da criança, refere Manson (2002: 378-379), começou a emergir e a fortalecer-se com a institucionalização do ensino infantil na Europa Ocidental a partir da criação dos jardins-escolas alemães inspirados por Fröbel, das escolas infantis inglesas e das salas de acolhimento francesas, na primeira metade do século XIX, para, volvido um longo período com muita contestação de por parte dos pais e municipalidades, achavam ser a escola para aprender e não lugar de brincadeiras, se afirmar definitivamente como instrumento tido como fundamental para a socialização das crianças no decurso da década de sessenta passada, a que se sucede, por força disso, a sua industrialização vertiginosa nos moldes em que hoje todos o conhecemos<sup>96</sup>. Por agora, vivemos o *boom* dos brinquedos da era das ‘novas tecnologias’ e dos ‘novos media’ que parecem querer ocupar o lugar de outros brinquedos que resistiram milénios à erosão que o tempo, mais tarde ou mais cedo, sempre provoca nas coisas em que toca.

Simples ou sofisticado, o brinquedo carrega consigo um mundo com muitos mundos para a criança desvendar e viver à medida do seu poder criativo, fazendo dele e com ele aquilo que a sua imaginação lograr alcançar. Como lembra Benjamin, “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda” (2005: 93), nunca se deixando subjugar pelo conteúdo imaginário do brinquedo, antes determinando ela, em cada instante e sempre, o curso que à brincadeira pretende dar a partir dele, desde o mais imaginativo dos actos, à não menos inesperada abstracção, quando não ao desenvolvimento de complicadas e encantatórias configurações lúdicas de incomensurável valor formativo<sup>97</sup> (Baudelaire, 1973: 510).

---

<sup>96</sup> Anteriormente, já o brinquedo, então ainda despido de qualquer função educativa, tinha sido tocado pela revolução industrial, passando a ser sistematicamente produzido como especialidade para massas, deixando a estrita esfera familiar que até então se havia constituído como determinante para sua existência (Pimenta, 1997).

<sup>97</sup> “Todas as crianças falam com os bonecos, os bonecos tornam-se autores do grande drama da vida, diminuído pela câmara escura dos seus pequeninos cérebros. As crianças revelam nas brincadeiras a sua grande faculdade de abstracção, o seu forte poder imaginativo...E as crianças que brincam às guerras! Não nas Tulherias, com espingardas verdadeiras e sabres verdadeiros. Refiro-me ao rapazinho solitário que governa e dirige sozinho o combate de dois exércitos. Os soldados podem ser rolas, pedras de dominó, piões, ossinhos, e as fortificações serão tábuas, livros, etc., e os projecteis, berlindes ou outra coisa qualquer; há mortos, tratados de paz, reféns, prisioneiros, impostos. Notei em muitas crianças a crença de que o que constituía uma derrota ou uma vitória na guerra era mais ou menos o grande número de mortos. Mais tarde, integrados na vida universal, obrigados eles próprios a bater para não serem batidos, virão a saber que a vitória é muitas vezes incerta, e que só será uma verdadeira vitória se for por

No domínio dos brinquedos parece-nos, também, pertinente reflectir na riqueza educativa que encerrava a produção desses artefactos da brincadeira pela generalidade das crianças em tempos não muito distantes, sobretudo dos brinquedos tradicionais populares<sup>98</sup>, momentos que tinham o condão de propiciar experiências que continham em si mesmas os “efeitos multidimensionais da descoberta e da conquista do mundo pela criança através de tais objectos, cuja construção era já, em si, brincadeira ou jogo” (Amado, 2002: 192).

Na verdade, refere Amado (idem: 192-193), a confecção e uso do brinquedo tradicional popular proporciona uma “verdadeira introdução ao mundo”, já que permite aprendizagens tão diferentes como a capacidade de andar sobre o mundo, que os carros de rodas, as andadeiras e o jogo do arco propiciam, da capacidade de sobrevivência simbolizada pelo arco e a flecha, do amor e do afecto que advêm do brincar com as bonecas, da linguagem através do telefone de cordel, do empenho na vida pelo trabalho que as miniaturas de alfares e carros de bois potenciam, das regras provenientes do jogo do pião, etc, etc. ”Produzindo e utilizando estes brinquedos toda a criança foi equilibrista e pintora, ceramista e botânica, arquitecta e caçadora, lavradora e escritora, tecedeira e investigadora...e tudo o mais quanto pôde aprender na principal das suas escolas – a rua!” (ibidem). E que maravilhas não faziam os garotos, sobretudo os do mundo rural, com a construção de engenhocas tradicionais, desde as estridentes taramelas cantadeiras, aos laboriosos engenhos movidos pela água que brotava dos valados ou se escapulia de uma poça transbordante (Faria, 1960: 339), nos momentos em que o gado, de tão entretido no pastio, lhes permitia uma pausa na sua guarda. Eram tempos em que cada criança revelava o artista que havia dentro de si, actor por inteiro, construindo através do brinquedo o adulto que haveria de ser um dia mais tarde (Brougère, 2009).

Este mundo outro da infância, ainda pujante em outras latitudes, onde os sonhos e o engenho das crianças encontram espaço para fluírem em toda a sua plenitude (Delarozière e Massal, 1999)<sup>99</sup>, está confinado a algumas resistentes realidades,

---

assim dizer o cimo dum plano inclinado em que o exército desliza doravante com uma velocidade milagrosa, ou então o primeiro marco numa progressão que não cesse de crescer” (Baudelaire, 1973: 510).

<sup>98</sup> Que João Amado define como “material lúdico, manufacturado pela própria criança ou pelos seus amigos ou familiares mais próximos e que faz parte das tradições locais” (2002: 11).

<sup>99</sup> Em “Jouets des enfants d’Afrique” (Delarozière e Massal, 1999), encontramos um relato fascinante do mundo brincante que as crianças de Brazzaville, no Congo, compõem com as suas ‘garages’ e os seus ‘garagistes’ e competentes ajudantes, impecavelmente organizadas em torno de um chefe, onde se produzem ‘viaturas’ miniaturizadas de automóveis de todos os tipos e feitios, autênticas preciosidades

sobretudo entre as crianças das aldeias do Portugal profundo ou nos bairros sociais das nossas cidades, no que resta do deserto que ficou depois do brinquedo industrializado ter saturado desmedidamente o universo brincante da infância de agora<sup>100</sup>.

Num tempo em que os brinquedos da era digital tudo parecem querer suplantar, este olhar sobre o imaginário infantil de tempos não muito distantes, que ainda marcaram a nossa época de meninice no decurso do terceiro quartear do século passado, merece uma cuidada reflexão e, quiçá, (re)ocupar um espaço, por direito próprio e por valor, na “memória infantil” de que fala Raul Iturra (1990)<sup>101</sup>, constituindo-se, de uma forma afirmativa, como oficina onde, de facto, se voltem a fazer brinquedos de pau e de outros materiais provenientes da natureza e se aprenda a brincar com eles, numa actividade paralela e complementar das que hoje se têm como importantes num processo socializador conformador e, por isso, conformado com a época nova que vivemos e com as exigências dela emergentes, em vez de os relegar definitivamente para um qualquer museu da socialização.

O apelo a escolas, associações e instituições de ocupação de tempos livres para que promovam o estudo, mostrem e animem a reconstrução desse património lúdico de antanho, parece-nos ajustado ao imenso manancial de aprendizagens que os brinquedos tradicionais populares encerram enquanto importante instrumento de socialização das crianças. Ignorar esta realidade é, como diz Amado, “pôr fim ao que de melhor resultou de milhares de anos de hominização e de humanização” (2002: 194), gesto que deve ser assumido *de per si* e, nessa conformidade, despidido de quaisquer romantismos encobridores ou com propósitos de sobreposição à realidade plasmada na cultura multimédia que hoje pauta o quotidiano das crianças como componente indissociável das suas vidas, onde, naturalmente, outros méritos válidos estão depositados e por onde passa, também, o seu processo de integração neste novo tempo que a humanidade está a viver.

---

construídas ao gosto criativo e engenhoso das crianças a partir de materiais reciclados (sobretudo arame e latas), depois de recolhidos nas lixeiras periféricas à grande urbe, não só para transaccionar entre elas, mas também como artefactos com que realizam concorridas competições entre as diferentes ‘garages’, num encadeamento de experiências lúdicas sucessivas e contínuas com um grande alcance socializador.

<sup>100</sup> Cf. *Pública*, de 31.08.2008.

<sup>101</sup> “...formada pelo espaço, pelas actividades que desempenha segundo o ritmo sazonal, e pela exploração que faz com jogos e brinquedos, que lhe fornecem um campo experimental das actividades para as quais está a preparar-se como futuro membro adulto do seu grupo” (Iturra, 1990: 123).



#### **4.3.2.4. Jogar e brincar na era digital**

As últimas três décadas foram no campo da ludicidade, também, um tempo de grandes mudanças na vida das crianças, envolvendo, quer a acção lúdica, quer a parafernália que lhe subjaz, de tal forma que as podemos hoje considerar integradas nesta nova realidade que faz da tecnologia digital em geral e da de computador em particular algo de abrangente e popularizado entre a geração primeira.

Com o advento dos jogos electrónicos emergiram novas formas de socialização e de sociabilidade que vêm acrescentar outras facetas à formação dos jovens e exigir outras responsabilidades aos adultos que têm a incumbência de acompanhar e facilitar o seu processo de crescimento, muitos deles vivendo o drama de uma infoexclusão que os deixa positivamente à porta de entrada de um domínio que lhes é estranho, onde qualquer ganho de competência exige um esforço severo e se vive sempre no espectro de uma absoluta disfuncionalidade e ignorância generalizada junto de qualquer criança, rapidamente capaz de dominar o mais complicado dos *softwares*.

Nas suas configurações, os videojogos estão desenhados para entreter, mas, malgrado esta matriz, não podemos ignorar que nasceram da mão do homem, da sua cultura e, como tal, contêm valores, tentam reproduzir uma ideologia, estilos de vida, atitudes, em suma, a cultura dominante, o que, desde logo, faz deles verdadeiros agentes de socialização (Dominguez, 2004: 99). Os jogos de vídeo têm outra complexidade que os demais não apresentam uma vez que muita da sua engrenagem tem que ser decodificada pelo jogador durante o jogo, procurando a partir de umas poucas regras implícitas, que lhe são desocultadas quando inicia a contenda, a grande maioria das demais que, paulatinamente, surgem implícitas jogada após jogada. O jogador aprende, pois, literalmente ao jogar, numa envolvência prazerosa que muitas vezes o obriga a pensar e a intrincadas tomadas de decisão (Johnson, 2006: 49) e com isso a desenvolver informalmente competências cognitivas complexas (Cardoso et al., 2007: 407) de inegável significado para o futuro adulto, aprendidas à parte dos contextos de aprendizagem formal da escola, onde, deste modo, chega com um apreciável aporte de conhecimentos informáticos de incontestável valor educativo. Desta forma, “diversão e conhecimento mesclam-se de maneira natural nos jogos computadorizados” (Alvarez, 2007: 59) numa troca de benefícios que importa considerar.

Lembra Negroponte (1996: 215), que muitos jogos electrónicos ensinam estratégia às crianças e exigem capacidades de planeamento que elas usarão mais tarde

na sua vida. Conhecendo-se que são cada vez mais exigentes os jogos digitais que os jovens procuram, que, por isso mesmo, se tornaram os mais populares entre eles (Johnson, 2006: 128), percebemos, igualmente, o seu contributo para que outras competências cognitivas paralelamente se lhes correlacionem num ganho evidente que merece, indubitavelmente, ser potenciado.

Os jogos *online*, por seu turno, encerram, também, potencialidades socializadoras de grande valor, através, por exemplo, da aprendizagem de normas sociais (Dominguez, 2004a: 100). São domínio para a construção de comunidades de jogadores que têm de partilhar um mesmo jogo e, em equipa, tentar ganhar a um adversário similarmente organizado que se lhes opõe, interagir, desenvolver estratégias de actuação sincronizadas, combinar um tempo para partilharem um mesmo espaço virtual e, a partir dos outros, encontrarem-se com eles próprios dentro dos princípios *meadianos* que fazem de qualquer jogo um campo privilegiado para a aprendizagem das condutas sociais necessárias à vida de todos os dias.

Fromme (2003), não encontra nos jogos digitais, sobretudo nos computadorizados, um entrave à cultura de pares, embora perceba que as qualidades interactivas da tecnologia do computador se mostram completamente atractivas em situações em que as crianças estão sós, por isso mesmo propiciadoras de uma auto-satisfação capaz de se sobrepor à necessidade de ter um amigo por perto. É neste ponto que Cabral, conhecedor, não obstante, da impossibilidade da criança passar pela experiência lúdica de jogar certos jogos se não o fizer num computador, centra a sua crítica: “o mecanismo dos jogos de máquina, de vídeo e de computador, ao isolar o indivíduo que joga, impede-o simultaneamente do contacto humano e da vivência festiva” (1990: 96), privando-o da comunicação com o outro, aspecto em que o jogo adquire o seu verdadeiro valor, para além de contribuir para o perecimento dos jogos e das brincadeiras de rua, trocados por um absorvente e, por isso, pouco recomendável papel de *baby-sitter* dos tempos modernos (Sampaio, 2007a: 82).

Já a conhecida vertente que peja de violência brutal e gratuita os conteúdos de uma parte apreciável e apreciada pelos jovens dos *vídeo games* tem merecido alertas sustentados na constatação de que a exposição a esses jogos é susceptível de desenvolver comportamentos agressivos por parte de quem os joga (Anderson e Dill, 2000: 772). Aliás, da Comunidade Europeia emanam desde 2002<sup>102</sup> directivas atinentes

---

<sup>102</sup> Resolução do Conselho da Europa de 1 de Março de 2002 – Cf. Jornal Oficial das Comunidades Europeias C 65/2, de 14.3.2002.

a regular o acesso a menores da oferta de jogos de vídeo e de computador de conteúdos inadequados e nocivos, que culminaram com a aprovação pelo Parlamento Europeu em 22 de Abril de 2008<sup>103</sup> de um conjunto de medidas promotoras da “ protecção dos consumidores, em especial dos menores, no que respeita à utilização de jogos vídeo, com principal enfoque na generalização aos estados-membros dos sistemas PEGI e PEGI On-line<sup>104</sup>, enquanto dispositivos nucleares para a promoção da utilização dos jogos electrónicos de uma forma adequada à idade de cada criança, numa clara e sustentada precaução que também encerra um cuidadoso alerta para uma realidade que não se deve minorizar.

O mundo digital acrescenta ao dia-a-dia das crianças um imenso rol de possibilidades que podem e devem ajudar a colorir as suas vidas e a promover a sua plena integração na sociedade de informação e comunicação, no caso vertente através de práticas lúdicas em rede ou *offline*, hoje já possíveis em muitos centros multimédia públicos de acesso gratuito, constituídos, assim, como verdadeiros espaços de brincadeira (Sandvig, 2006). Jogar, brincar ou adornar com os brinquedos digitais belas histórias do faz-de-conta, que, embora não tendo a materialidade dos brincos que são feitos de átomos, têm o encanto e a sedução dos *bits* que lhes dão vida no ecrã e, como aqueles, podem enformar a mais bela das fantasias (Papert, 1996: 250-251) constitui mais um palco onde as crianças têm oportunidade de conhecer e interpretar velhos papéis usando novas ferramentas já hoje em cena noutros palcos da vida dos adultos, onde, mais cedo ou mais tarde, haverão de ter que mostrar se o que agora fizeram o vai permitir executar a preceito.

Completada que fica esta trilogia inseparável do quotidiano das crianças – onde as houver, o jogo, o brinquedo e a brincadeira lá estão, seguramente, cumprindo um ritual que tem a idade da própria infância – deter-nos-emos, por fim, num outro contexto de socialização informal que nos dias de hoje marca presença no nosso dia-a-dia, já que ninguém consegue ficar insensível à presença e ao poder dos media, velhos

---

<sup>103</sup> Cf. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0207:FIN:PT:PDF>, consultada em 2009-04-24.

<sup>104</sup> O sistema de classificação etária PEGI (Pan-European Game Information – informação pan-europeia sobre jogos) foi estabelecido para ajudar os pais europeus a tomarem decisões informadas na aquisição de jogos de computador. Foi lançado na Primavera de 2003 e substituiu alguns sistemas nacionais de classificação etária por um único sistema agora utilizado em quase toda a Europa. O sistema é apoiado pelos principais fabricantes de consolas, incluindo a Sony, a Microsoft e a Nintendo, bem como por editoras e criadores de jogos interactivos em toda a Europa. Cf. <http://www.pegi.info/> e <http://www.pegionline.eu>

(particularmente, a televisão) e novos, sobretudo as crianças, que são positivamente enleadas pelo seu encanto.

#### **4.3.2.5. Da Caixa que mudou o Mundo...**

Quando o mundo ocidental se prepara para a generalização da TV digital, volvidas mais de sete décadas sobre a emergência das primeiras emissões analógicas – em Portugal a televisão foi para o ar apenas no dia 7 de Março de 1957 e a partir desta data passou, então, a emitir-se regularmente num único canal público<sup>105</sup> – permanecem sólidos os indicadores que ao longo do tempo fizeram dela um espantoso fenómeno de massas, verdadeiramente intrometido na vida de todos nós e que perpassa toda sociedade de uma forma arrebatadora.

Na verdade, se em meados da década de noventa, próxima passada, se estimava que mais de 98% dos lares portugueses possuíam pelo menos uma televisão<sup>106</sup>, hoje, malgrado a feroz e crescente concorrência que lhe é movida por outros media, sabemos que esse dado, segundo dados do Observatório Europeu do Audiovisual, cresceu para 99,3 %, um pouco acima da média dos países da União Europeia (97%) (Directorate General Communication, 2007), significando este número arrasador que a magia do pequeno ecrã se encontra praticamente universalizada entre todos nós.

Segundo Brederode Santos (1995), ronda os 95% a percentagem de crianças que em Portugal vêem televisão todos os dias ou quase todos os dias, variando as suas idades, neste particular, entre os três e os sete anos, sendo contabilizado em 2008, atestam-no os dados compilados pela Marktest Audimetria/MediaMonitor, em 2h e 55m 17s o tempo em que cada jovem entre os 4 e os 14 anos está exposto e entregue aos seus conteúdos programáticos diariamente.

Se ontem o papel dos media, particularmente da televisão, na formação do indivíduo, com uma acentuada acuidade na infância<sup>107</sup>, inquietou os teóricos desta

---

<sup>105</sup> Um segundo canal público (RTP2) foi para o ar no Natal de 1968. Em 6 de Outubro de 1992 a Sociedade Independente de Comunicação (SIC) emitiu pela primeira vez, colocando um ponto final num serviço em exclusivo de 35 anos de televisão estatal, seguindo-se-lhe em 20 de Fevereiro de 1993 a televisão Independente (TVI). Estes serviços de teledifusão enformam hoje os quatro canais generalistas do espectro televisivo português, a par da televisão por cabo, ofertante de um vasto número de canais temáticos e uma considerável grelha de canais de algumas das mais afamadas televisões do mundo.

<sup>106</sup> Dados retirados do "Relatório Final da Comissão de Reflexão sobre o Futuro da Televisão em Portugal", Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa, Outubro de 1996.

<sup>107</sup> Um estudo desenvolvido pelo Children's Hospital Boston e pela Harvard Medical School concluiu que ver TV antes dos dois anos não traz às crianças os benefícios desenvolvimentais no domínio da cognição que lhes advêm de uma exposição ao seu ambiente doméstico e aí, particularmente, à interacção com a mãe. (Cf. <http://www.childrenshospital.org/newsroom/Site2293/mainpageS2293P1sublevel66.html> - consultado em 2009-04-20)

problemática, ao ponto de Giddens considerar que “há muito poucas sociedades, nos tempos correntes, mesmo entre culturas mais tradicionais, imune à influência dos meios de comunicação” (1997: 102), persiste hoje, tida a expressão dos precedentes números, toda a pertinência com que devemos olhar este meio informal de socialização. “A escola e a família fazem muito por elas e com elas, mas a televisão ‘fica’ com elas. As crianças olham-na, escutam-na, entendem-na. Mas, sobretudo, vivem dentro delas. A caixa que as encantou guarda-lhes também o sonho, mas é ainda capaz de lhes criar os sonhos e satisfazê-los” (D’Amato, 2006: 285). As crianças “pregam-se” positivamente e com prazer à televisão (Pinto, 2000) e sofrem dela inexoravelmente um verdadeiro bombardeamento dos mais diversos e diversificados programas e quadrantes, que, previsivelmente, vão influenciar o seu processo desenvolvimental em toda a sua dimensão. Não atentar nesta realidade será, estamos certos, descuidar uma componente formativa da criança susceptível de mexer com o seu curso normal e, nessa vertente, constituir-se como um complemento saudável ou, quantas vezes, como um interferente conflituante com os padrões sociais de socialização vigentes e, concomitantemente, passível de lhe perturbar a andança.

A aprovação em 1995, na cidade australiana de Melbourne, da Carta da Televisão para Crianças<sup>108</sup>, ao colocar as questões da televisão para a infância na agenda mundial, constitui simultaneamente a afirmação e consagração de um domínio do espectro socializante que pela sua sensibilidade reclama um olhar que vele pelo seu (des)controlo, o que remete para a afirmação e afinação de exigentes padrões de regulação junto dos operadores (Pereira 2007), que assegurem programações infantis diversificadas, que à recreação juntem componentes informativas, adequem as grelhas

---

<sup>108</sup> A Carta da Televisão para Crianças, aprovada na I Cimeira Mundial sobre o tema realizada em Melbourne, Austrália, em Março de 1995, consagra os seguintes princípios orientadores de uma programação para a infância compaginável com a importância de que esse veículo socializador se reveste para a formação do indivíduo:

1. As crianças devem ter programas de alta qualidade produzidos especificamente para elas e que não as explorem. Estes programas, juntamente com o entretenimento, devem permitir-lhes desenvolver as suas capacidades físicas, mentais e sociais;
2. As crianças devem ouvir, ver e expressar a si próprias, a sua cultura, a sua linguagem e experiências de vida, através de programas televisivos que afirmem o seu sentido de pessoas, de comunidade e de lugar;
3. Os programas para crianças devem promover a consciência e apreciação de outras culturas em paralelo com as suas próprias experiências culturais;
4. Os programas para crianças devem ser variados em género e conteúdo, mas não devem incluir cenas gratuitas de violência e sexo;
5. Os programas para crianças devem ser emitidos de forma regular, em horas que as crianças estejam disponíveis para ver e/ou distribuídos por outros meios de grande alcance acessíveis;
6. Devem ser disponibilizados fundos para produzir estes programas com padrões de elevada qualidade;
7. Os governos e as organizações de produção, distribuição e financiamento devem reconhecer a importância e a vulnerabilidade da televisão para crianças e tomar medidas para a apoiar e proteger.

aos ritmos sociais das crianças e evitem a inclusão de programas contendo violência (Pereira et al., 2009: 229-232).

Se na programação infantil portuguesa é possível vislumbrar um equilíbrio programático que a guerra das audiências vai sustentando e diversificando na tentativa de conquistar os vários estratos etários por onde se estende o público infanto-juvenil, com particular incidência na faixa que vai dos 3 aos 12 anos, com o evidente desguarnecimento dos demais (idem: 234), já no que ao conteúdo da restante programação concerne não é fácil acautelar o contacto das crianças com a produção televisiva direccionada para o público adulto, muita dela imprópria para ser consumida por crianças imaturas e, concomitantemente, impreparadas para lidar com o seu lado mais complicado e, por isso, mais atreito a produzir consequências danosas. É aqui que a problemática emerge e se complexifica, merecendo pela sua pertinência e abrangência ser analisada com o maior dos cuidados.

Compreende-se, pois, que, embora reconhecendo-se que a televisão comporta inúmeras potencialidades que ao crescimento das crianças importam<sup>109</sup>, seja, indubitavelmente, nos seus aspectos perversos que se têm focalizado os mais variados estudos em torno da sua interferência no quotidiano da infância, concentrando-se na busca de um conhecimento acerca dos efeitos que uma exposição prolongada às emissões televisivas, quase sempre ao correr de um *zapping* sem controlo, pode provocar nos telespectadores das faixas etárias mais baixas.

Uma pesquisa, refere Giddens (1997: 102), mostra que, se uma notícia de jornal é diferente da notícia dada pela televisão, mais do dobro das pessoas acredita na versão televisiva. É esse fantástico poder de persuasão da TV que lhe marca o encanto e a torna numa arma de aprendizagem poderosa, mas, paradoxalmente, perigosamente acessível ao simples gesto do premir do botão de um comando que está sempre à mão, gesto que cada criança sabe executar de olhos fechados, expondo-se, assim, para o bem e para o mal, à sua inefável influência.

### **Breve bosquejo em torno das teorias dos efeitos**

Diz Pinto (2000: 71) que, praticamente, todos os autores reconhecem a relevância da experiência mediática (e mediatizada) na vida das pessoas e, especialmente, das gerações mais novas.

---

<sup>109</sup> A “Rua Sésamo”, programa infantil que ocupou as manhãs do canal 1 da RTP durante vários anos, constituiu em tempos não muito idos um bom exemplo disto mesmo (Brederode, 1991).

Sabe-se, também, que os media em geral e a TV em particular estão intimamente ligados ao desenvolvimento de orientações culturais, a múltiplas formas de ver o mundo e até à construção de crenças em seu redor ou mesmo passíveis de serem conotadas com a própria realidade quotidiana. Para complicar as coisas, também sabemos que “esses mesmos media têm aumentado de forma dramática a quantidade de conteúdos agressivos diariamente consumidos pelas pessoas” (Groebel, 1999: 221).

Os estudos avaliativos dos efeitos da violência na televisão<sup>110</sup> têm demonstrado “que a relação entre a violência nos media e a vida real é interactiva” e que, concomitantemente, “os media podem contribuir para uma cultura agressiva” (id.: 235), sobretudo quando o receptor a eles se expõe de uma forma prolongada. Marques (2009) percebe através das considerações contidas em inúmeros estudos que analisou, que essa associação entre violência nos media e comportamentos agressivos é visível nas crianças e adolescentes de todas as classes sociais e origens étnicas, com particular incidência, sustenta, por outro lado, Josephson (1995), junto dos jovens da escola elementar (6-11 anos), naturalmente mais predispostos à apreensão de novas realidades comportamentais, que, diz, ainda, Groebel (1999: 221), respigam da realidade ficcional para as vivências do quotidiano.

Os efeitos que, inegavelmente, os media têm sobre o comportamento dos seus consumidores de todas as idades (cf. Anderson et al., 2003; Martinez, 1992) estiveram na origem de algumas teorias explicativas da amplitude e do significado dessa envolvência e das possíveis consequências que daí podem advir para a conduta social das pessoas, sejam elas adultas ou, particularmente, crianças.

Dessas teorias dos efeitos, Groebel (1999) faz uma síntese no enquadramento teórico de um relatório contendo os resultados de um estudo da UNESCO sobre a violência nos media, por ele orientado entre 1996 e 1997, numa pesquisa conjunta da Universidade de Utrecht e da Organização Mundial do Movimento Escutista.

Para Groebel (1999: 225-227), com a excepção da *teoria catártica*, desenvolvida por Feshbach (1961), defensora da perspectiva de que a observação da agressão pode diminuir a agressividade do observador, todas as outras apontam num sentido incontestavelmente inverso. Assim acontece com a teoria da *transferência da excitação*

---

<sup>110</sup> Para além da TV, a questão da violência e da exposição e consumo exagerado pelas crianças de doses maciças de programas e seus efeitos perniciosos sobre elas estende-se a outros campos e a outras áreas do audiovisual. Um grupo de cientistas italianos afirma haver constatado que os efeitos luminosos produzidos por alguns videojogos podem desencadear crises de epilepsia em menores cujo cérebro é incapaz de controlar a resposta a estímulos de *flashes* luminosos ou imagens cintilantes (Cf. *Educity*, n.º 108, 1999).

(Zillmann) – as pessoas tendem a reagir mais agressivamente se excitadas e muito mais se forem espectadores frustrados; com a *teoria de frustração-agressão* (Berkowitz) - o frustrado ou punido da vida toma a violência nos media como um sinal para canalizar a sua frustração na agressão, explicando-se aqui porque crianças de áreas degradadas são mais predispostas aos efeitos da agressão nos media; com a *teoria dos efeitos sobre a ansiedade* (George Gerbner e Jo Groebel) – um mundo representado na TV como ameaçador e perigoso leva a atitudes medrosas e cautelosas e a uma visão cheia de ansiedade do mundo onde realidade e ficção se confundem; com a *teoria da orientação* (Jo Groebel) – o receptor aprende as imagens à medida da sua estrutura sócio-cultural, isto é, em função do seu padrão cultural e dos valores que o enformam; e com a *teoria da aprendizagem social* (Bandura) – a observação de modelos pode influenciar o comportamento do observador. Aliás, os estudos de Bandura (1979) demonstraram que é possível a aprendizagem de novas respostas observando simplesmente o comportamento dos outros, que aos olhos das crianças se apresentam como modelos a imitar, desenvolvendo-se a partir deste encantamento um processo de aquisição de formas de estar e agir por modelagem ou por via vicariante conducente à apropriação das performances observadas.

Para além deste apanhado, naturalmente breve e sem pretensão de abarcar todo o campo teórico dos efeitos da violência na TV, uma outra teoria merece, julgamos, uma referência particular. Desenvolvida por Gerbner, a *teoria da enculturação*<sup>111</sup> defende que, entre outras, a cultura violenta da TV é passível de ser enxertada na cultura do quotidiano das pessoas, de tal forma que se essa violência é permanente passa de um estranhamento para um entranhamento posterior no telespectador e daí para o palco da vida quotidiana com o consequente reflexo no domínio da interacção social que, desse modo, ficará na contingência de ter a sua normalidade sobre a ameaça de condutas desviantes.

Um estudo feito pela revista Science<sup>112</sup> demonstra que quanto mais tempo passam diante da televisão<sup>113</sup>, mais os jovens mostram propensão para a agressividade, independentemente das condições sociais em que vivem. Se juntarmos esta constatação com as precedentes conclusões, quer as que enformam a relação densa e intensa das

---

<sup>111</sup> Tema que Pinto (2000: 103 e 104) aborda com alguma profundidade no estudo “A Televisão no Quotidiano das Crianças”.

<sup>112</sup> Publicado na edição do diário Público de 30 de Março de 2002.

<sup>113</sup> O estudo conclui que mais de uma hora diária de TV conduz à violência e pode ser negativo na vida adulta.



crianças com a tela, quer as que nos revelam a incontornável influência dos seus conteúdos na formatação social de cada uma delas, quer, ainda, alguma da epistemologia que sela a existência de uma relação inquietante entre a violência e a agressividade passadas no pequeno ecrã, que aí fica latente à espera que um qualquer pequeno consumidor nelas se detenha e embrenhe, temos reunidos os condimentos para que algo de pouco recomendável possa acontecer.

### **Variáveis determinantes dos efeitos da violência na TV**

Quer de uma forma mais ou menos imediata, quer a longo prazo, parece, pois, inquestionável que os quadros de violência que todos os dias entram gratuitamente pelas nossas casas adentro através da TV mexem de um modo geral com o comportamento dos vários públicos consumidores, variando o grau de incidência em função das características de cada um deles. Como refere Wilson, “a violência na televisão contribui para efeitos anti-sociais nos espectadores e vê-la pode causar vários efeitos adversos nas crianças e até nos adultos” (1999: 72).

Conhecem-se três tipos primários de efeitos resultantes da exposição à violência na televisão: aprendizagem de atitudes e comportamentos agressivos, dessensibilização à violência e desenvolvimento nas pessoas de sentimentos de medo e temor pela violência de que, julgam, se podem vir a tornar potenciais vítimas.

Porém, nem todos os consumidores são atingidos pelo fenómeno da violência na TV de uma forma uniforme, nem sequer linear. Pinto afirma que “se há uma conclusão que é possível extrair da multiplicidade de estudos sobre os efeitos é a de que eles são indirectos, a longo prazo e dependentes de muitas variáveis intervenientes” (2000: 140), particularmente as que respeitam aos contextos sociais e culturais da televisão, à malha social que a consome e à interacção que entre ambas se venha a estabelecer.

No que às características do contexto concerne, Wilson (1999: 73-77) identificou nove variáveis intervenientes na forma como o público responde à violência na televisão: a natureza do perpetrador – se atraente ou pró-social pode tornar-se num modelo violento a seguir; a natureza da vítima – se desperta empatia a violência sobre ela exercida é potencialmente geradora de ansiedade e medo; a razão para a violência – se proclamada poderá justificar a sua aprendizagem; a arma usada – armas de fogo ou brancas aumentam mais o efeito agressivo no espectador do que a força; a extensão explícita – a violência repetida pode aumentar a dessensibilização, a aprendizagem e o medo; o realismo – encoraja mais os comportamentos agressivos nos espectadores do

que as cenas ficcionais; as recompensas e punições – aumentam as primeiras e diminuem as segundas os riscos de aprendizagem dos comportamentos visionados; as consequências da violência – mostrar dano ou dor na vítima é desencorajante da imitação; o humor – quando inserido em cenas violentas potencia a aprendizagem do comportamento agressivo.

Não menos importantes são, também, as variáveis que influenciam o consumo de televisão e que, concomitantemente, determinam a quantidade e a qualidade dos conteúdos a observar, donde dependerá, naturalmente, o maior ou menor grau de exposição do consumidor.

Pinto (2000: 144) enumera dois grupos de variáveis directamente relacionadas com o consumo e a forma como podem afectar os consumidores, sobretudo perante quadros de violência. Num deles, que se reporta às audiências, a idade, o género, o nível sociocultural da família, o meio sociocultural de pertença, a zona de habitação e os estilos de vida, aparecem como factores determinantes de diferentes formas de uso e de estar perante o aparelho de recepção de televisão. Num outro, agora relacionado com a própria televisão, surgem a oferta televisiva habitual e conjuntural como principais condicionantes das escolhas que aos consumidores são proporcionadas.

Um olhar final para uma das variáveis relacionadas com as audiências que consomem os produtos televisivos.

A idade do telespectador é, quiçá, a variável mais sensível de todas quantas se assumem como determinantes da forma como é feito o consumo televisivo e, não raras vezes, potenciadora de muitas delas no sentido mais negativo e lesivo que as consequências que daí advêm podem originar a quem vê televisão.

Adultos e crianças têm formas diferenciadas de ver e interpretar o fenómeno televisivo, como têm, também, diferentes perspectivas interpretativas da realidade.

O facto de só a partir dos três anos as crianças começarem a perceber a diferença entre ficção e realidade, leva a que durante esse período interiorizem situações de violência sem que os pais se apercebam dos riscos que correm. Aqui e pelas razões subjacentes à especificidade do público em questão, os efeitos da violência nos media podem ser devastadores.

É dramático, como constatou Belloni (2000), que para muitos jovens a violência apareça como sinal de coragem, de valor, e a não-violência conotada como símbolo de covardia e caminho para a derrota e frustração. Tamanho exemplo da autêntica subversão de valores, que a questão da violência mediática, particularmente televisiva,

pode provocar não haverá com toda a certeza, nela se plasmando a construção de uma realidade (virtual e longínqua) cheia de guerras, explosões, brigas e mau carácter, que a repetição incessante da violência real e fictícia na TV acaba por construir (id.) e tornar presente na cultura e na conduta das crianças nela assim também socializadas.

Ganha, desta forma, transcendente importância o desenvolvimento de processos de mediação<sup>114</sup> que se constituam como reguladores das experiências televisivas das crianças e, concomitantemente, influenciem e potenciem o seu uso enquanto espaço de recreação, lazer e aprendizagem, que ajude a formatar personalidades a coberto das naturais inconveniências que podem advir da exposição a espaços mediáticos menos apropriados.

Nos primeiros anos de vida caberá à família assumir um papel mediador, que mais tarde será repartido com outras instâncias por onde as crianças vão crescendo. Como refere Lahire (2004: 320), os media têm o poder que os adultos lhes quiserem dar, já que sem a sua cumplicidade tácita o público mais jovem terá mais dificuldades em aceder aos seus conteúdos mais problemáticos. Nas palavras de Llosa<sup>115</sup>, “as crianças que na televisão...recebem esse banho contínuo de imagens que banalizam, exaltam, mitificam e sacralizam a crueldade, dificilmente podem agir como anjos”, sendo esta, indubitavelmente, a primeira grande inquietação que a todos se deve suscitar.

É neste registo que, provavelmente, conseguiremos, também, encontrar um equilíbrio que ajudará a prover um outro reclamado pela emergência de um novo e imenso campo saído das novas tecnologias da informação e comunicação, a partir de onde uma geração de *novos media* rapidamente se enraizou na sociedade e, particularmente, no quotidiano de todos os jovens.

#### **4.3.2.6. ...Ao Mundo que mudou a caixa: os Novos Media**

No último quarteirão do século passado uma nova era tecnológica emerge e, com particular intensidade a partir da década de noventa, rapidamente se vai expandindo por toda a terra (ITU, 2008), abanando positivamente ancestrais formas comunicacionais e de interacção no contexto social e com elas transformando significativamente o *modus vivendi, operandi e faciendi* dos indivíduos de todas as idades, numa revolução telemática que rapidamente quase tudo na vida de todos mudou completamente.

---

<sup>114</sup> Que se entende como sendo o conjunto de processos através dos quais as crianças são ajudadas a filtrar, diluir, confrontar, interpretar e atribuir significado aos contextos televisivos (cf. Pereira, Sara (1998). A Televisão na Família. Braga: IEC-UM).

<sup>115</sup> Mário Vargas Llosa. In *Revista DNA*, do Diário de Notícias n.º 172, de 18 de Março de 2000.

O mundo pejou-se de computadores e por intermédio deles viu tecer-se uma rede virtual sem fronteiras nem limites, por onde vagueiam somas incalculáveis de *e-mails*, mensagens instantâneas, *websites*, blogues e tudo o mais aí transaccionável e transaccionado num instantinho de e para o mais recôndito dos recantos, desde a mais complicada e arriscada operação financeira para a outorga de um qualquer negócio, passando pela escrita, pela imagem, pelo som ou até mesmo pela agregação grupal para a realização de um jogo *online* num momento de ócio.

Os exemplos precedentes servem para ilustrar o choque civilizacional que, de repente, se abateu sobre os hábitos das gerações mais velhas, filhas da revolução industrial, e dos novos e diferentes desafios que, por isso, esta nova ordem a todos coloca, de onde, naturalmente, sobressai, também, a coexistência com os que outro tempo não conheceram, o que obrigará à contextualização nesta nova realidade de todos quantos estão de qualquer forma vinculados ao seu processo formativo. E convenhamos na delicadeza da tarefa que hoje se coloca a quem tem que lidar com a barreira que as novas tecnologias colocaram entre as gerações.

Se os indicadores que mais atrás esgrimimos sustentam a onnipresença da televisão no quotidiano das crianças de hoje, como aconteceu com as duas anteriores gerações que ao seu aparecimento e consolidação assistiram, a afirmação e implantação galopantes dos *novos media* ameaça seriamente uma hegemonia que pareceu durante décadas insusceptível de ser abalada.

Na verdade, segundo dados do Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias portuguesas apurados pelo Instituto Nacional de Estatística, publicados em 3 de Fevereiro de 2009 e reportados ao 1º trimestre de 2008, 97% dos indivíduos entre os 10 e os 15 anos utilizam computador e, destes, 93% acedem à *Internet*, tendo este último indicador crescido 26% em relação a 2005. A frequência com que estes jovens utilizam computador e *Internet* é também significativa: 68% utilizam computadores «todos ou quase todos os dias» (em 2005 eram apenas 51%) e 55% acedem à *Internet* «todos ou quase todos os dias» (em 2005 eram apenas 32%). De referir, também, que os dados em apreço indicam que é na escola onde se verificam maiores taxas de utilização de computadores – 88% (contra 83% em casa) e de acesso à *Internet* – 83% (contra 64% em casa) e que 94,5% das utilizações do computador têm como finalidade a realização de trabalhos escolares e 89% a realização de actividades de lazer. Dentro das actividades de lazer procuradas pelos jovens portugueses, 34% acedem à *Internet* para ouvir música ou ver televisão, 82% para

comunicar e 64% para jogar e/ou fazer *downloads* de jogos, imagens, músicas ou vídeos. No que ao telemóvel concerne, este inquérito refere que as chamadas de voz (95,2%) a par da troca de mensagens escritas (96,1%), jogar (65%) e trocar imagens, toques, músicas ou vídeos, constituem as principais finalidades do uso de telemóvel pelos utilizadores dos 10 aos 15 anos.

Se aos números antecedentes ligarmos os propósitos que norteiam o programa oficial *e-escola* e *e-escolinha*, promotores de uma verdadeira massificação dos computadores e acesso à *Internet* de banda larga à generalidade das crianças do nosso ensino básico obrigatório, e, ainda, lhe juntarmos a meta de dois computadores por aluno do ensino básico contida no Plano Tecnológico da Educação, consequente ao Plano Tecnológico Nacional (UMIC, 2003), a atingir em 2010, percebemos que está definitivamente aberta a página da sociedade da informação e da comunicação em rede para o universo da população mais nova, com todas as transformações e consequências que naturalmente advirão da generalização de uma infância info-literata (Cardoso et al., 2007: 391). Aliás, estudos recentes já vão dando conta da viragem que está a ocorrer no universo do consumo dos media junto dos jovens portugueses. Quico (2008) refere que os jovens entre os 12 e os 18 anos já passam mais tempo na *Internet* do que a ver televisão e que aquele *novo media* constitui a principal ocupação dos seus tempos livres quando estão em casa e, ainda, que uma das principais tendências que observou nos seus trabalhos investigativos foi a secundarização da televisão a par da importância que os seus observados atribuíam à presença do telemóvel nas suas vidas. Um outro estudo da Microsoft<sup>116</sup> prevê que o uso da *Internet* ultrapasse o da televisão em 2010, fruto da popularidade do PC e do telemóvel e, consequentemente, da sua concorrência directa com a pequena caixa que a seu tempo mudou o mundo e agora se vê seriamente acossada por um mundo outro concorrencial, que lhe está a tomar o lugar de “lareira electrónica” que fez dela durante décadas um media essencialmente familiar (Cardoso, 2007: 391).

As crianças de hoje, lembra Morais (2003), vivem rodeadas por televisões, consolas de jogos, computadores, *Internet*, vídeos, DVD's, Mp3, leitores disto e daquilo, telemóveis, etc., que lhes suscitam um nível de solicitações inimaginável há escassas três décadas atrás. Todas elas representam a primeira geração que nasceu e

---

<sup>116</sup> A Europa inicia sessão: as tendências actuais e futuras da *Internet* (2009). Microsoft. Em <http://www.microsoft.com/portugal/presspass/press/2009/abr09/04-9EstudoConsumo.mspc>. Acedido em 2010. 02. 25.

cresceu com as novas tecnologias, constituindo os verdadeiros “*digital natives*”<sup>117</sup> do nosso tempo (Prensky, 2001). Competência, à vontade, segurança e motivação (Casas, 2000) são atributos que enformam as crianças de hoje agindo e interagindo na área das novas tecnologias, o que se constitui como um novo e importante contributo para o seu processo de socialização, quer informal, quer também formal (Valente e Osório, 2007: 29), que ninguém deve negligenciar.

Os *novos media* vieram e estão a pluralizar a socialização (Belloni, 2007: 17), que, definitivamente, deixou de estar confinada à família alargada, aos vizinhos e ao ambiente escolar (Sampaio, 2007), acrescentada que lhe foi toda a conhecida panóplia de materiais tecnológicos (Prout, 2005: 116) que lhes permitem estar por todo o lado num mundo sem barreiras, estabelecer relações de amizade *on-line*, entrar em *chats* de conversação e fazer novos amigos em qualquer parte do globo e com eles trocar informações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores, normas, estilos e pensamentos, aceder a *sites* e a informação sem fim (Turkle, 1995: 195), construindo outros quadros de socialização configuradores de uma nova(s) cultura(s) da infância nestas duas últimas décadas (Barra e Sarmiento, 2006).

*Internet* e telemóvel<sup>118</sup> assumem-se, no concerto dos demais modernos meios tecnológicos, também, como dois poderosos instrumentos de interacção e comunicação entre pares conhecidos da escola e de outros contextos sociais (Cardoso et al., 2007: 391). A *Internet* possibilita a partilha de ficheiros, fotografia ou sítios que potenciam a formação de redes essencialmente de amigos, mas também de colegas, criando-se aí um mundo social em rede paralelo ao existente *offline*. O telemóvel aprofunda a sua presença no quotidiano dos jovens enquanto objecto que pode integrar vários media (câmara digital, rádio, leitor de mp3, máquina de jogos), ao mesmo tempo que serve para conversar, combinar encontros, aprofundar as suas relações de qualquer lugar ou distância, deambulando entre as funções práticas e outras mais lúdicas e, por isso, fundindo-se com a própria vida de cada utilizador a quem se encontra umbilicalmente ligado em todas as horas de cada dia.

---

<sup>117</sup> “Passam todo o tempo arcados e usando computadores, vídeo games, aparelhos de música digital, câmaras de vídeo, telemóveis, e todos os brinquedos e ferramentas da era digital... Jogos de computador, email, internet, telemóveis e mensagens instantâneas fazem parte integral das suas vidas”. (Prensky, 2001)

<sup>118</sup> Domínios em que recairá aqui, basicamente, o enfoque que pretendemos colocar no papel dos novos media na socialização da criança. Noutro lugar mais atrás, não deixamos, também, de nos determos com particular detalhe no complexo universo dos jogos electrónicos, outra importante vertente desta temática.

Esta socialização, diferente da socialização primária e da socialização secundária pelo carácter não presencial dos actores face-a-face e, por isso, situada numa terceira dimensão (Dominguez, 2004), tem desencadeado um processo de transformação da velha ‘cultura de rua’ numa emergente ‘cultura do quarto de dormir’<sup>119</sup> (Cardoso et al., 2007: 415-416), indiciadora de uma tendência de individualização que Quico (2008) não vislumbrou, parecendo-lhe, pelo contrário, que o uso das tecnologias de informação e comunicação é não só potenciador de novas formas de sociabilidade, como, também, garante das já existentes.

A essa ‘cultura do quarto de dormir’ outras vozes de alerta se juntam denunciando facetas menos recomendáveis que o uso descontrolado das novas tecnologias pode desocultar, com particular enfoque no *cyberbullying*<sup>120</sup> (Morais, 2004)<sup>121</sup>, no *stress* e no sedentarismo causadores de danos físicos e emocionais nas crianças (Cordes e Miller, 2008). Todavia, como sustenta Johnson (2006), os *novos media*, hoje, fruto da sua massificação, já constitutivos de uma verdadeira cultura popular moderna, pela exigência de novas e complicadas competências que aos seus utilizadores colocam, fizeram disparar a “curva de *sleeper*”<sup>122</sup>, indicador de que a cultura popular se tornou mais exigente para todos. Nas palavras deste autor, “quando ficamos extasiados com a sabedoria tecnológica de uma criança de dez anos, deveríamos celebrar não o facto de ela dominar uma plataforma específica – por exemplo, o Windows XP ou o Game Boy – mas a sua capacidade, aparentemente sem qualquer esforço, de compreender novas plataformas, sem sequer ter de olhar para um manual. A criança não aprendeu apenas as regras específicas intrínsecas a determinado sistema; aprendeu princípios abstractos que podem ser aplicados a qualquer sistema complicado.” (id.: 163).

Tidas as antecedentes recomendações e alertas, é, mais uma vez, no ponto intermédio que devemos posicionar a criança, acrescentando à bondade de ambos a importância transcendente de colocar as experiências mediáticas na infância de hoje como algo que lhe é conjunturalmente inerente e imprescindível para a sua plena

---

<sup>119</sup> Onde, notou Cardoso et al. (2007: 416), as crianças e os jovens se dedicam, em simultâneo ou em exclusivo, a navegar na *Internet*, a usar o computador, a estudar, a jogar e a ver televisão.

<sup>120</sup> O *cyberbullying* consiste na utilização das novas tecnologias de informação e comunicação – Email, IM, SMS, *newsgroups*, fóruns, blogues e fotoblogues, etc. – com o intuito de maltratar, intimidar, provocar, ameaçar, oprimir, atormentar, importunar, molestar e amedrontar.

<sup>121</sup> Este autor mantém um *site* - <http://www.miudossegurosna.net/> - onde com regularidade desenvolve um trabalho de sensibilização, esclarecimento e apoio aos pais atinentes à promoção de um uso saudável das novas tecnologias da informação e comunicação por parte das crianças.

<sup>122</sup> A ‘curva de *sleeper*’ é apresentada ao jeito de um medidor da cultura popular no que se refere ao grau de exigência cognitiva colocada ao indivíduo para que a possa perceber, apreender e com ela interagir (Johnson, 2006: 20).

inclusão no mundo dos adultos, cumprindo-se, deste modo, a primeira das exigências que ao processo de socialização está confiada.

Processo de socialização que nunca tantas e tão variadas fontes comportou, não só enquanto veículo conducente a uma formação que proveja uma consequente integração do indivíduo na sociedade como imperativo de uma adequada renovação geracional e social, mas também como fiel depositário da cultura e das tradições que através dos adultos de hoje e da memória que ficou dos seus ancestrais lhe são transmitidas e, consequentemente, perpetuadas através do tempo que passa.





### CULTURA: CONTORNOS E ESPECIFICIDADES

#### 1. Apontamento Introdutório

Tudo quanto hoje em nós, para além da estrutura biológica, enforma aquilo que socialmente somos e representamos, transporta consigo um longo e elaborado processo de um continuado crescimento ascendente, que nenhuma outra espécie logrou conhecer ao longo do seu tempo existencial. Nesta realidade está plasmada a marca indelével do lugar superior que à raça humana cabe dentro do concerto das demais que o reino animal comporta.

A pessoa humana que no decurso dos capítulos precedentes procuramos seguir, olhando a forma como se foi aperfeiçoando e, com as conquistas que conseguiu alcançar, intentando melhorar a vida humana, chegou até à segunda modernidade, por entre avanços e recuos, grandezas e desgraças, carregando as marcas imperecíveis das conquistas alcançadas, com as suas crenças, normas, estilos de vida individual e societária, inter-relacionamentos, e tudo quanto a sua capacidade criadora conseguiu atingir, quantas vezes indo mesmo muito para além da sua própria expectativa, para espanto de quem, muitas das vezes, tinha no domínio do inatingível tantos dos avanços que a humanidade logrou depois alcançar.

Fomos capazes de domesticar o corpo e o espírito construindo uma dialética que a ambos entrelaçou num compromisso que tornou possível tecer redes sociais complexas e comprometidas em desígnios comuns. Soubemos dar sempre um passo em frente, mesmo quando não foi possível vencer outras demandas menos afortunadas ou quando as conquistas se perderam por entre as perversidades que têm enegrecido o lado menos recomendável da vida dos homens, afinal, espelho dessa luta ancestral e titânica polarizada entre o bem e o mal, onde se joga a essência da natureza humana, ainda hoje imperceptível na sua verdadeira faceta, se é que para algum dos lados a possamos definitivamente inclinar algum dia.

A verdade é que este longo e elaborado processo de construção social do indivíduo, que desde o *homo sapiens sapiens* até agora cresceu, na sua dimensão e complexidade, sem parar, constitui, como nota Giddens (2004: 22), a verdadeira condição da nossa condição humana, da nossa capacidade de nos organizarmos e relacionarmos

estruturalmente, de nos entendermos por palavras e por gestos, de termos sentido de autoconsciência e sermos capazes de pensar e raciocinar sem limitações de maior.

É nesse saber crescente, paulatinamente acumulado, que os homens quiseram, puderam e souberam desenvolver, guardar e trespassar entre si ao longo dos tempos, “desses aspectos das sociedades humanas que são aprendidos e não herdados” (id: 23), que centralizaremos, doravante, o nosso foco doutrinário.

Antes, pudemos olhar as pessoas, as instituições, as formas e os caminhos com quem e como cada indivíduo aprende a ser o que socialmente para si é tido como espectável e que, afinal, outorgam o *imprinting* cultural que marca cada um de nós desde o nascimento (Morin, 1999: 33) e, concomitantemente, se constitui como determinante para o que à nossa volta seja, com todos, possível socialmente realizar. Não menos ajustado será agora saber de alguns postulados que nos permitam conhecer as bases em que se estrutura o campo onde somos cultivados.

## **2. Cultura: Marca(s)/dor(es) Distintiva(s)/o(s)**

Há uma marca distintiva na estrutura constitutiva do indivíduo que, simultaneamente, funciona como marcador de uma particularidade que o distingue de todos os outros animais: o homem é também, e sobretudo, um ser cultural.

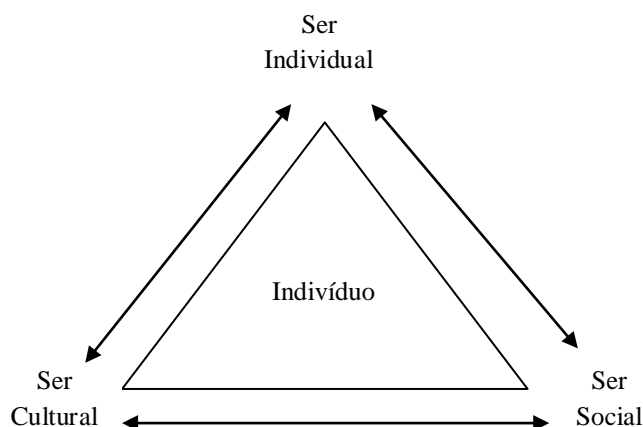
Parece subsistirem fortes razões para acreditarmos que, ainda antes de consumado o seu desenvolvimento orgânico, o homem foi capaz já de adquirir alguns instrumentos de cultura muito elementares (conseguiu construir ferramentas simples, caçar, provavelmente desenvolver um sistema de comunicação). Este tempo existencial protocultural, desafiador da “teoria do ponto crítico”<sup>1</sup>, evidencia, segundo Geertz (1976: 28) que, na sua essência, o homem combina uma dupla faceta: a de produtor e produto da cultura, sendo que um e outro não conseguiriam existir *de per se*<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Por esta altura “considerava-se o homem já mais ou menos completo, pelo menos neurologicamente, antes de se iniciar o desenvolvimento da cultura, uma vez que a capacidade biológica de adquirir cultura era uma questão de tudo ou nada” (Geertz, 1976: 28).

<sup>2</sup> “O facto patente das etapas finais da evolução biológica do homem terem tido lugar depois das etapas iniciais do crescimento da cultura implica que a natureza humana básica, pura, ou não condicionada, no sentido da constituição inata do homem, é tão incompleta do ponto de vista funcional que se torna impraticável. As ferramentas, a caça, a organização familiar, e, mais a arte, a religião e uma forma primitiva de ciência moldaram o homem somaticamente, e são, portanto, não só necessárias para a sua sobrevivência, como também para a sua realização existencial. É certo que sem homens não existiriam manifestações culturais. Mas é igualmente certo que sem manifestações culturais não haveria homens” (id: 34-35).

Não teria, pois, sido possível ao homem atravessar os tempos construindo aquilo que hoje é individual e colectivamente sem essas ferramentas que, paulatinamente, foi aperfeiçoando e colocando ao serviço de conquistas cada vez mais arrojadas e ousadas, numa simbiose que se (retro)alimenta dessas três componentes indissociáveis entre si. Como assinala Morin, “é a cultura e a sociedade que permitem a realização do indivíduo, e são as interacções entre os indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade” (1999: 59), pelo que seria o próprio homem a perecer se esta cadeia se quebrasse algum dia.



**Figura 3.1. O indivíduo no contexto social**

Lembremos com Lima et al., que ao contrário dos outros animais que “nascem aprendidos” (a andorinha, por exemplo, faz o ninho como o faz hoje há milhares de anos), “o homem nasce *nu* [...] começa do nada [...] vai fazendo uma aprendizagem e participando do património colectivo, da herança social, de um cabedal de elementos” (1982: 37-38) sem os quais o ser individual que é ao nascer jamais se poderá constituir no ser social que, na verdade, só por estes caminhos advirá, pois, se assim não fosse, emergiria a impossibilidade de passar a corrente triangular que continuamente o alimenta e lhe confere competência para seguir o seu caminho na sociedade em que se integra (figura 3.1.). Diz-nos Benedict que “na realidade, sociedade e indivíduo não são coisas antagónicas. A cultura fornece a matéria-prima de que o indivíduo faz a sua vida. Se ela é pobre, o indivíduo sofre, se ela é rica o indivíduo tem a oportunidade de aproveitar as oportunidades que esta lhe oferece” (s/d: 277). É nesta complementaridade que se consubstancia o todo que tem conduzido o homem ao longo da sua existência e o foi alcandorando a cada vez mais aperfeiçoados patamares civilizacionais.

O impacto da cultura sobre o homem e a sociedade é proporcionalmente determinante das condições em que cada um consegue desempenhar a função que lhe cabe e, conseqüentemente, do grau de competência com que o vai fazer. Um indivíduo culturalmente qualificado e, nessa conformidade, investido de um amplo repertório cultural, torna-se ele mesmo um “artefacto cultural” (Geertz, 1978: 63), produto do conjunto de ferramentas constitutivas do seu próprio património, de todos os contributos que até si cheguem e lhe proporcionem a construção das ferramentas culturais que o formem e enriqueçam como pessoa e como membro activo da sociedade a que pertence.

Neste sentido, todos os caminhos que possam constituir oportunidade para firmar e afirmar o homem cultural e nele o esplendor que brota da capacidade, por essa via adquirida, de continuar a saga que há milénios os seus ancestrais encetaram por toda a terra, se farão tempo de reforço desta marca única, porque só aos homens respeita e neles de consuma de facto.

## **SECÇÃO I**

### **CULTURA: FORMAS, REPRESENTAÇÕES E PERCURSOS**

#### **1. Evolução de um conceito complexo**

Há umas três décadas atrás um velho professor de História, nosso colega de profissão de mais de trinta anos, espantava-se quando os seus alunos provenientes dos meios rurais lhe respondiam ser a castanha, a par do vinho, a cultura dominante na Europa da Idade Média, tempo em que a batata e o milho ainda não haviam demandado estas paragens.

Mais do que o valor que o castanheiro detinha na dieta alimentar ao tempo – também, por isso, era conhecido pela árvore-do-pão – a singeleza com que as crianças olhavam a palavra cultura mergulhava nas raízes mais profundas que lhe subjazem, na sua ligação ao amanhã da terra, ao seu cultivo, e à ligação que por aí se fazia à subsistência da própria vida, relevante, sem dúvida, sobretudo para quem pouco tinha e disso dependia para conseguir sobreviver. Daí a prontidão com que a cultura dos campos se sobrepunha à cultura das letras, da pintura, da música, dos estilos, religiosa, etc., que era espectável saísse das respostas à questão que a propósito o mestre colocava aos seus educandos.

Apesar da validade da acepção da palavra (Cultura - do latim *cultura*, cultivar o solo) não é esta sua vertente agrícola, nem, sequer, a bacteriológica, biológica ou desportiva (cultura física), também elas com outras especificidades caracterizadoras do vocábulo, que nos importa trazer aqui à colação, mas, sim, na verdade, olhar a cultura através dos focos que sobre ela recaem do lado das ciências sociais, com particular enfoque nas lentes com que a antropologia e a sociologia a procuram teorizar em consonância com o campo epistemológico que cada uma delas representa, o que faremos posta que fique a breve incursão que nos parece oportuno agora deixar a alguns passos que cremos marcantes no desenvolvimento que a temática foi historicamente conhecendo.

Até ao século XVIII, o processo de evolução do homem e da sua vivência social foi essencialmente marcado por um tempo longo gasto a aprender a dominar os instintos, primeiro, as pulsões, depois, a modelar comportamentos por imposição de regras e aceitação de valores comumente consignados, capazes de, como refere Crespi (1997: 16) formar e aperfeiçoar o seu espírito para um conjunto objectivo de representações, e, com isso, o modelar também a sua própria interacção dentro da estrutura societária em que se integrava, contribuindo, dessa maneira, para que emergisse um estado civilizacional que se opusesse à barbárie que ia campeando um pouco por todo o lado. Durante esse período, no dizer de Dumazedier, "adquirir cultura era civilizar-se" (1980: 82).

É a partir daqui, ganha a batalha da civilização, que se começa a operar uma viragem no estatuto do homem no concerto social: ao bárbaro, sucede, agora, não só o cultor da terra, mas também o do espírito, virado para si e a comunidade que constitui e partilha com outros congéneres nos propósitos de vida, construtor de padrões sociais, substituto do ancestral e temível depredador que foi na luta pela sua sobrevivência, sobretudo, dentro da sua própria espécie<sup>3</sup>. Ao ser individual e social é possível agora acrescentar o ser cultural.

Todavia, no século XVIII as palavras civilização e cultura, pertencentes ao mesmo campo semântico, ainda aparecem muito próximas uma da outra, se não mesmo até

---

<sup>3</sup> Thomas Hobbes, filósofo inglês do século XVIII, tornou célebre a velha máxima, que Plauto verteu na sua obra *Asinaria*, quando descreveu a forma bárbara como os homens se comportavam entre eles. *Homo Homini Lupus*, (o homem é um lobo para o homem), ecoou como um verdadeiro grito para a emergência de um processo civilizacional que libertasse o homem do seu próprio egoísmo e, consequentemente, do desprezo cruel pelos seus iguais, percurso que, apesar do pedaço de caminho bom percorrido, ainda está longe, dizem-no-lo muitas das realidades dramáticas com que ainda hoje somos diariamente confrontados, de se concretizar plenamente, se é que algum dia o chegará a estar.

“concorrenciais” (Ferréol, 2007: 26), reflectindo concepções fundamentais similares, apesar de estarmos na presença de termos que não são inteiramente equivalentes. Nas palavras de Cuche<sup>4</sup>, “a ‘cultura’ evoca mais os progressos individuais, a ‘civilização’ os progressos colectivos” (1999: 30), civilizar é aproximar, alargar a todos os povos os avanços conhecidos por outros (em particular, o francês), reconhecendo-lhes o direito de usufruírem desse estado civilizatório já por eles alcançado.

Referencial e seminal para o desenvolvimento final do conceito no domínio das ciências sociais se mostrou, como salienta ainda Cuche (Id.: 35), a dialéctica franco-alemã que na segunda metade do século XVIII e ao longo do século XIX se estabeleceu à volta do vocábulo cultura, opondo a noção particularista alemã (kultur) a uma outra noção francesa universalista, de civilização. No contexto alemão, a emergência da cultura correspondeu a um estado de crescimento e enriquecimento intelectual da sua burguesia e sua ascensão concomitante a agentes detentores e defensores acérrimos de uma cultura própria de que o povo se encontrava desprovido e a nobreza pouco conhecedora, senão mesmo dela alheada, muito virada que se encontrava para o cerimonial cortesão e nesse sentido esforçada em imitar os modos civilizados da corte de França, e neles, como diziam em tom jocoso os seus detractores, o seu esplendor, brilhante aparência, ligeireza e requinte superficial (onde se incluía, também, o uso da própria língua francesa), em detrimento do culto das artes e da literatura, do aprofundamento das coisas do espírito, numa crítica evidente ao prestígio e generalizado apreço de que a civilização francesa então desfrutava um pouco por todo o lado. Neste sentido, pensavam os alemães, a profundidade da cultura que perfilhavam não era compaginável com a superficialidade da civilização que de todo queriam erradicar das suas fronteiras<sup>5</sup>. Por esta altura, pegando na análise de Lima et al. (1982: 47), a noção de cultura estava muito ligada a uma sociedade bem localizada, enquanto o termo civilização tinha um sentido mais amplo, mais englobante, correspondendo a um estado de evolução geral e não a particulares condições sociais. Era uma certa forma de ser (cultura) que se opunha a um estado de ter (civilização), da correspondente oposição da

---

<sup>4</sup> Este autor (1999: 38-35) detém-se no exemplo francês do uso do termo ‘cultura’ (culture), produto da língua francesa do Século das Luzes.

<sup>5</sup> Norbert Elias (1939/2006: 79-138) traça a sociogénese dos conceitos de civilização e cultura na Alemanha e do conceito de civilização em França enquanto elementos determinantes para o cabal entendimento do processo civilizacional vivido pelo mundo ocidental.

criatividade do espírito, do que não era meramente material, às condições materiais, ao conforto, à riqueza, à eficácia dos equipamentos públicos e ao bem-estar material<sup>6</sup>.

No século XIX, a evolução do termo cultura, sobretudo a partir de França e do fascínio que entre os seus círculos cultivados emerge pela filosofia e pelas letras, entre elas as alemãs, “a noção de cultura enriquece-se com uma dimensão colectiva e deixa de se referir apenas ao desenvolvimento intelectual do indivíduo, designando doravante um conjunto de caracteres próprios de uma comunidade” (Cuche 1999: 34), tornando-se, assim, mais ampla na sua acepção, quebrando fronteiras, e partindo bem para mais além de propósitos muito localizados, tais como os que estiveram na sociogénese do nacionalismo exacerbado que à sua volta os alemães construíram e procuraram, num absoluto fechamento, blindar como produto único e exclusivo, arrastando mais tarde com essa ideia particularista de cultura o país para a constituição de um Estado-nação egocêntrico e obcecado com tais princípios, que, fruto do nacionalismo radicalizado que no seu seio por essa via se gerou, foi capaz de, no decurso da primeira metade do século passado, perpetrar as atrocidades que reduziram uma boa parte do mundo a escombros onde ficaram sepultadas largas dezenas de milhões de vidas humanas.

A cultura sobreveio à civilização, como sintetiza Dumazedier, pelos esforços conjugados dos que doutrinariamente e na acção impuseram a um tempo o triunfo do humanismo, activo e criador e, conseqüentemente, manipulador da natureza e do homem, sobre o qual se alicerçou, num primeiro grande e longo momento, o processo civilizacional, de outros que, depois deles, lutaram por uma cultura mais interessada, mais próxima da técnica, do trabalho natural, e dos pensadores e poetas que, por fim, “se ergueram contra uma civilização racional, científica ou técnica, que, no seu optimismo simplista, corria o risco de ignorar os valores do corpo, da paixão, do mito, da espiritualidade” (1980: 82). Neste processo demorado se foi solidificando a cultura imaginada e controlada pelo homem, a que ele se foi adaptando, ou que a si adaptou à luz das necessidades ou projectos que lhe iam, como vão, marcando o quotidiano, mercê da flexibilidade intrínseca à própria origem da construção dos factos culturais (Cuche, 1999: 21-22) e da conseqüente capacidade adaptativa que a eles e deles poderá fazer o seu criador e receptor comum.

---

<sup>6</sup> Cf. Nunes, J. M. Sousa. Cultura. In Carlos Ceia. E-Dicionário de Termos Literários. Em <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/cultura.htm> - Consultado em 2009-08-24.



É, assim, desta cultura enquanto “unidade cultural” (Godinho, 1982: 8) que falaremos doravante, sabedores, desde logo, de que na definição dessa unidade se encerram conjuntos de características diferenciadas, que, embora reflectindo sempre essa pluralidade de significações, não convergem de todo nas suas enunciações<sup>7</sup>. No entendimento de Certeau (2003: 193), não é viável fixar uma noção conceptual de cultura dada a volatilidade dos campos em que ocorre a sua movida.

Como lembra Titiev (2002: 13), os antropólogos usam o termo cultura para enunciar o conjunto dos instrumentos e facetas comportamentais que o homem vai adquirindo desde que nasce, ou seja, tudo o que não pertence ao seu património genético, que precisa de aprender por completo para poder viver em e com a sociedade.

Nesse sentido, Geertz define cultura como “um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as suas actividades em relação á vida” ou seja, dito doutra maneira, “definem o seu mundo, expressam os seus sentimentos e fazem os seus julgamentos (1989: 103 e 81). É com este vasto complexo de ferramentas comportamentais padronizadas trazidas e levadas através do tempo (costumes, usos, tradições, hábitos), conjugadas com os mecanismos de controlo, que o homem vai desenvolvendo conformes à sua forma de pensar o mundo e de que necessita para nele orientar o seu comportamento (planos, regras, instruções), que é possível controlar, ordenar e fazer avançar a conduta humana. Sem estes mecanismos de controlo extragenéticos, lembra Lima et al. (1982: 47), era impossível ao homem guiar a sua caminhada e, concomitantemente, continuar a obra de que é depositário intemporal.

Consistente com a enunciação de Geertz, diz Silva (1994: 22), é a conceptualização de cultura proposta por Godinho, que a entende como “uma integração de maneiras de sentir e de pensar e de propensões para agir, segundo valores e normas e regras, enfiadas por símbolos e signos, orientadas por padrões de mentalidade e de acção que conformam as condutas, criando expectativas de condutas, atitudes e condutas pré-estabelecidas” (1982: 8)<sup>8</sup>. Nesta formulação, a cultura configura-se, tal como na

---

<sup>7</sup> As definições que para a palavra ‘cultura’ estão enunciadas na Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, na Nova Enciclopédia Larousse, no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa e no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa consubstanciam a pluralidade de significações do termo ‘cultura’ e a consequente impossibilidade de a partir delas se poder encontrar pontos de confluência que nos possam conduzir ao encontro de uma formulação abrangente.

<sup>8</sup> Para este autor, as condutas dos indivíduos sofrem ainda outras influências determinantes para a sua construção cultural e inerente conformação como cidadãos e membros activos da sociedade a que

precedente, não só como padrão simbólico estruturado e como padrão da acção, mas, também e simultaneamente, como padrão simbólico estruturante da própria acção (Silva, 1994: 22), qualquer deles modelador da conduta social do indivíduo, enformadora de um programa que vai ter de adquirir por inteiro, pois de nada desse programa é portador a princípio, nada disso lhe é transmitido geneticamente, tudo carece de uma aprendizagem que iniciará logo que se inicie o seu ciclo vital.

Já para Giddens (2004: 22), a cultura consubstancia-se noutros domínios que se situam num patamar mais elevado do espírito humano, quer seja na arte, na literatura, na música, quer na forma como vivem os membros de uma sociedade ou de grupos que a integram, o modo como se vestem, a estrutura familiar que adoptam, como casam, que padrões de trabalho estão aí estabelecidos, como se desenrola a sua vivência religiosa, que papéis desempenham as actividades de lazer nas suas vidas. Vista deste angulo, a cultura respeita essencialmente ao funcionamento das sociedades humanas e consequentemente à forma como se organizam, aos comportamentos sociais dos seus membros e à expressão e dimensão das suas capacidades criadoras.

É largo, como transparece do que se disse, o espectro por onde se estende o conceito de cultura. Teve, naturalmente, o seu nascimento há muito muitos milhares de anos, quando a primeira tribo humana se formou, algures no interior duma caverna, talvez num som ou olhar que estabeleceu uma primeira relação social, e tornou-se, desde logo, em património que foi passando por entre os homens ao longo dos tempos e que eles foram aprendendo, melhorando e transmitindo aos seus vindouros, “revestindo a sua *nudez* paulatinamente” (Lima et al. 1982: 38). A cultura deste e neste dealbar de milénio tem dimensões e graus de exigência naturalmente elevados, consequentes com as transformações que foi cumulativamente sofrendo e consonante que tem de estar com o estado civilizacional em que, em concomitância com essa crescente incorporação de novas e diferenciadas formas de vida e de viver, nos encontramos. Sem o seu selo, a capacidade adaptativa de cada um de nós, no dizer de Demartis (2006: 27) uma peculiaridade humana que permite a cada indivíduo adequar com prontidão a sua vivência quotidiana ao meio em que se move, não existiria e a nossa evolução estaria muito longe do estágio desenvolvimental em que hoje se encontra. Que outro animal de uma mesma espécie poderia viver repartido pelas gélidas paragens árticas, na

---

pertencem, quer seja pela “inspiração muitas vezes em arquétipos, como santos e heróis, o sábio e o militante ou por afeição a obras culturais (paisagens, charruas, igrejas, quadros, poemas, sinfonias...) a partir de onde a realidade físico-simbólica cria o lugar onde as relações sociais se desenrolam” (Godinho, 1982: 8).

imensidão de uma floresta tropical, sobre um pântano, bem adentro de um tórrido deserto ou na aridez de um qualquer bocado de terra perdido nos confins dos mares? A saga milenar do homem tomou todos esses caminhos que hoje permanecem como paradigma da sua extraordinária capacidade de adaptação a condições de vida tão díspares, enfrentando, quantas vezes, as maiores adversidades, que ele foi vencendo com o contributo decisivo e determinante da cultura, urdida num laborioso complexo onde, como sintetiza Tylor (1935 apud Lima, 1982: 38), “crenças, arte, morais, leis, costumes e outras aptidões e hábitos” adquiridos socialmente pelos indivíduos foram carrilando e carreando o avançar inexorável do curso da história.

A cultura transporta nas suas dimensões descritiva e cognitiva e prescritiva (Crespi, 1997: 14)<sup>9</sup> as marcas de um percurso esforçado de grandes conquistas e as fundações sobre as quais se ergueram tais avanços civilizacionais e, simultaneamente, se alicerçaram sempre os caminhos do futuro perseguido pelo homem com denodo.

É esta herança, (re)criada num *continuum* coerente, que cada geração foi recebendo com a (in)tangibilidade da sua forma e conteúdo (Giddens, 2004: 22)<sup>10</sup>, que a cada um de nós cabe, se possível, melhorar, mas, sobretudo, transportar até bem dentro dos que nos vão proceder, seja porque caminhos seja, revista-se a cultura da forma que se revestir, mas sabedores de que o seu percurso ascendente tem de ser continuado.

## **2. A(s) Cultura(s) da(s) Sociedade(s)**

Como assinalam diversos autores (e.g. Giddens, 2004: 22; Demartis, 2006: 27-28; Lima et al., 1982: 97), a indissociabilidade da cultura e da sociedade dos indivíduos constitui-se como factor determinante para que essa unidade plural que o todo social consubstancia não perca a coesão que lhe determina o rumo e a consequente impossibilidade de existirem *de per si*.

Todavia, como salienta Godinho (1982: 8), o fenómeno cultural ao acompanhar a pluridimensionalidade social deixa de fluir de uma forma plana, adequando-se às

---

<sup>9</sup> “Os diversos elementos que surgem condensados no termo cultura fazem ressaltar, por um lado, a dimensão descritiva e cognitiva da cultura; as crenças e as representações sociais da realidade natural e social, ou as imagens do mundo e da vida, que contribuem para explicar e definir as identidades individuais, as unidades sociais, os fenómenos naturais; por outro, a dimensão prescritiva da cultura, enquanto conjunto de valores que indicam os objectivos ideais a prosseguir, e de normas (modelos de acção, definição dos papéis, regras, princípios morais, leis jurídicas, etc.) que indicam o modo segundo o qual os indivíduos e as colectividades devem comportar-se” (Crespi, 1997: 14).

<sup>10</sup> Este autor (2004: 22), estrutura a cultura em dois grandes blocos que se entrelaçam: num, congrega aquilo que classifica como teor da cultura, onde junta as crenças, as ideias e os valores, e que designa por aspectos intangíveis da cultura; ao conteúdo da cultura vincula os objectos, os símbolos e a tecnologia constituintes daquilo que classifica como os seus aspectos tangíveis.

camadas sociais por onde vai perpassando e reflectindo e reflectindo-se no *status quo* diferenciado em que elas se apresentam e representam no concerto societário. Enquanto produto das relações sociais, por natureza desiguais nos domínios mais diferenciados, a cultura daí emergente transporta, em concomitância, as marcas dessa desigualdade, onde se reflectem, também, as tensões sociais dos diferenciados grupos, o que, como salienta Cuche (1999: 104), contribui para que as suas culturas distintas igualmente coexistam numa posição de força (ou de fraqueza) entre si, mas nunca, porém, completamente desligadas.

Nesta conformidade e de forma bem mais acentuada em relação ao que hoje acontece, a cultura viveu até ao dealbar do século passado compartimentada em duas categorias com concepções do fenómeno bem demarcadas: a cultura erudita ou grande tradição e a cultura popular, também designada por pequena tradição, distintas entre si, a primeira com o selo das classes dominantes, esclarecidas e, como tal, oriunda de uma minoria privilegiada, contrastante com a outra, característica das classes dominadas, segregadas, formada por uma mole humana essencialmente analfabeta e hierarquicamente inferior àquela prevalecente no contexto social.

O fosso cavado entre as duas tradições ocultou até tarde, como nota Santos (1988: 694), a existência de uma relação dinâmica recíproca entre elas<sup>11</sup>, nada condizente com as teorias unidireccionais que nos séculos XVII-XVIII e XVIII-XIX nada mais vislumbravam do que dois movimentos de sentido contrário – um primeiro ‘de cima para baixo’, onde se plasmava uma concepção de cultura de movimento descendente (a cultura descia da gente cultivada para o povo), sequenciado de um outro ‘de baixo para cima’ que proclamava ser a partir da criatividade da arraia-miúda que ela se alimentava.

É nesta relação de poder entre as elites e o vulgo, que coloca de lados diferentes e potencialmente conflituantes dominados e subordinados, que devemos colocar as diferentes culturas e não perspectivá-las *de per* si nesta escala de dependência, reconhecendo com isso que a pequena cultura é portadora dos seus próprios recursos que a capacitam para um encontro crítico com as produções culturais que lhe vão sendo impostas (Cuche, 1999: 105. Neste sentido, acrescenta este autor, “uma cultura dominada não é forçosamente uma cultura alienada, totalmente dependente. É uma cultura que, na sua evolução, não pode deixar de ter em conta a cultura dominante (a

---

<sup>11</sup> Todavia desigual, lembra Santos (1998: 696), como, a título de exemplo, bem ilustra a relação colaborante entre médicos e bruxos, mas com aqueles, não obstante, a não enjeitar nunca a possibilidade de denunciar estes junto das autoridades pela prática de charlatanismo. Mas, na verdade, ilustrativo do intercambio existente entre as duas tradições culturais.

recíproca é também verdadeira, embora em menos grau), mas que pode resistir mais ou menos à imposição cultural dominante” (id.). Nesta perspectiva, a relação entre culturas não tem a mesma relação de dominação que sobrevém no contexto grupal em que o dominado soçobra.

A grande cultura, produzida nos e para os meios religiosos até ao século XVII, conhece por esta altura uma fase de expansão que, como assinala Santos (1988: 698), a leva para fora dos domínios da corte, onde se entrincheirara e, conseqüentemente, se isolara e isolara de si a pequena tradição até então. O século XVIII, por seu turno, vê florescer junto da aristocracia liberal e esclarecida “uma espécie de entusiasmo pelo popular [...] o nascimento de um exotismo “ (Certeau e Julia, 1990: 52), o popular, exaltante de uma grande afiliação ao rústico e à sua pureza campesina, civilizado pelos seculares princípios e costumes cristãos, em tudo contrastante com a cidade perversa em toda a sua dimensão social. Este movimento de aproximação das duas culturas conhecerá o seu grande apogeu por alturas da Revolução Francesa, com a democratização da cultura cultivada e a mobilização da cultura popular num movimento convergente de grande amplitude e conforme aos ideários que lhe subjazeram.

No entanto, o distanciamento entre as duas grandes tradições culturais manteve-se bem vincado até meados do século passado, altura em que a intromissão definitiva de uma nova forma de cultura massificada, que o processo de mundialização acelerou e acentuou de uma forma determinante, veio reequacionar em toda a sua dimensão o dualismo cultural até aí vigente e predominante, como mais à frente veremos.

## **2.1. Cultura Popular**

À consensualidade que ao lugar da cultura cultivada, enquanto essência da própria cultura, a sociedade sempre reconheceu e reservou no seu estrito e, no que a ela concerne, estreito e elitista contexto não tem correspondido igual valorização da cultura popular<sup>12</sup>, objecto que tem sido de elaboradas discussões teóricas à volta do seu lugar no campo cultural e dos (des)merecimentos que nela nele se possam entroncar.

---

<sup>12</sup> Diz Silva que “falando de cultura popular, falaremos, pois, desses universos de sentido, padrões de conduta, práticas e obras propriamente culturais, intrinsecamente associados à condição e à acção da multiplicidade de actores, individuais e grupais, presentes num certo espaço-tempo social. [...] É de um universo alargado, público, social que se trata...” (1999: 119).

Cuche (1999: 106) recusa liminarmente as teses que opõe, de um lado, os que têm uma visão minimalista da cultura popular, não lhe reconhecendo qualquer dinâmica própria, criadora, vendo-a como um simples produto derivado da cultura dominante e, conseqüentemente, ilegítima perante a legitimidade desta, uma sua cópia mal-amanhada e empobrecida, retrato da alienação do povo submisso à cultura das elites sociais, enfim um subproduto imperfeito, os que, por outro lado, perfilham uma perspectiva maximalista que sustenta na autenticidade e na autonomia da cultura popular uma evidente equiparação com a cultura erudita, quando não mesmo a impossibilidade de estabelecer uma hierarquia entre ambas, e os que, finalmente, numa deriva de contornos populistas, chegam ao extremo de considerar a cultura popular num patamar mais elevado, alcandorando-a a uma expressão mítica da realidade cultural. Por sua vez, Chartier (1995: 179) reduz as diversas definições de cultura popular a dois modelos de abordagem e interpretação, repartidos, um por uma visão abolicionista de qualquer forma de etnocentrismo cultural, susceptível de catapultar a cultura popular a um lugar próprio de reconhecida simbologia e autonomia e, nessa medida, operando numa lógica absolutamente alheia e não passível de ser reduzida à da cultura letrada, e um outro focalizado nas relações de dominação que marcam as relações sociais e que, nessa conformidade, olha e interpreta a cultura popular como um campo fragilizado nas suas dependências e carências em relação à cultura dominante. Para Certeau e Julia (1990: 49-75), a cultura das elites molda permanentemente a cultura popular que lhe convém e Revel (1990: 47) não negando a existência dela, enquanto expressão das culturas do povo, recusa-se, porém, a considerá-la como objecto em si mesmo, dizendo que “é o campo cultural na sua totalidade que é preciso ter em conta se quisermos construir como conceito operatório, num momento histórico dado, a configuração do popular” (id.).

É dividido entre uma cultura popular constituindo um mundo à parte, fechada sobre si mesma, independente, e uma outra cultura popular que, embora inteiramente definida por uma distanciada legitimidade cultural, dela se encontra privada, entre o alterno e o subalterno, que, no entendimento de Chartier (1995: 179), se joga o papel que no domínio social lhe cabe representar e o contributo que, conseqüentemente, por aí pode emprestar à vida quotidiana entendida numa perspectiva holística.

A cultura popular enquanto “cultura comum das pessoas comuns” (Certeau, 1980 apud Cuche, 1999: 107) é fiel depositária de saberes intemporais<sup>13</sup>, de códigos de

---

<sup>13</sup> E, neste domínio, também guardiã de uma cultura popular tradicional milenar a que mais adiante voltaremos.

conduta, obras, artefactos materiais e espirituais, de valor societário hoje reconhecido pela sua consagração como cultura-objecto nos meandros das ciências sociais (Santos, 2002: 168) e que, nessa conformidade, “constitui, crucialmente, um conjunto estruturado de práticas, de acções e acontecimentos, analisáveis enquanto tal” (Silva, 1994: 114).

A cultura popular, na sua ruralidade e na sua urbanidade (Chartier, 1995) transporta, pois, consigo um passado presente que alimenta a acção social hoje, como ontem o fez, mas que nessa e por essa ordem é tendencialmente desvalorizável (Silva, 1994: 3003). Com Chartier, reconheçamos-lhe um estatuto tão “autónomo quanto o das culturas longínquas e como situada simetricamente em relação à cultura dominante, letrada, elitista, com a qual forma um par” (1995: 186) e não abramos nunca mãos do lugar que, por direito e valor, lhe cabe e está socialmente consignado, combatendo os etnocentrismos excludentes que marginalizam como sobra residual o universo cultural que está para além do espectro sabido das elites e, nessa conformidade, pugnando pelo reconhecimento que é devido a todas as formas culturais que do seio dele brotam.

Mas, a este relativismo cultural necessário não deverá perecer, por uma qualquer desvalorização fundamentalista sonegadora do passado, todo o potencial historicamente acumulado e transportado através dos tempos pelo povo com toda a carga simbólica e marca indelével do seu saber, que com a peculiar cultura que o congrega tem transportado desde tempos imemoriais, tendo por presente, como anota Silva (1994: 117) que “a repulsão etnocentrista e a exaltação folclorista são cara e coroa de uma só moeda [a cultura popular]”, efectivo garante não só da sua preservação, mas, sobretudo, da validade permanentemente actualizada de um passado que nela e com ela se torna sempre presente, mercê da sua presença indelével “como fonte e razão de ser da acção hoje” (id.: 303).

### **2.1.1. Cultura Popular e Folclore**

Umbilicalmente ligado à cultura popular, porque dela imanente, o folclore<sup>14</sup> aparece como conservatório das expressões do povo, das suas artes de fazer, de representar, da sabedoria inesgotável, de jeito poético de rimar num descante coscuvilheiro, maldizente ou de apologética costumeira, de viver os seus folguedos, cantando, dançando, rezando, jogando o chinquilha ou outro brinquedo qualquer, em

---

<sup>14</sup> Neste neologismo [folclore/folklore – Folk (povo) + lore (saber)] está congregada a simbologia que atravessa bidireccionalmente a expressão “cultura popular”.

rituais vindos, tantos deles, de muito longe, inventados não se sabe por quem e trazidos oralmente num carrossel interminável de palavras ditas e ouvidas.

Com a emergência deste culto pelos saberes do povo, a cultura popular principiou, como lembra Frade, a ser sistematizada e a conhecer a delimitação das suas fronteiras (2004: 50). Para a *Folklore Society* inglesa, lembra Almeida (1974: 15), as narrativas (contos, baladas, canções, lendas), costumes (jogos, festas e ritos consuetudinários), superstições e crenças (bruxarias, astrologia, práticas de feitiçaria), e linguagem popular (nomenclatura, provérbios, adivinhas, refrãos, ditos), constituem, no essencial, o acervo cultural de factos folclóricos que o povo produziu e foi guardando através dos tempos.

O facto folclórico, enquanto expressão da cultura popular e, consequentemente, como garante da sua autenticidade, está rodeado de um conjunto de elementos seus constituintes, cuja preservação se mostra de importância seminal para a sua conformação e afirmação no contexto social.

Foi no Congresso Internacional de Folclore de S. Paulo, em 1954, que, como lembra Rabaçal (1968: 11), foi aprovado o conceito de facto folclórico, com obediência e ligação cumulativa a um conjunto de princípios enunciadores e caracterizadores da sua identidade. Nesse sentido convencionaram os congressistas:

- Considerar facto folclórico toda a maneira de sentir, pensar e agir, que constitui uma expressão da experiência peculiar de vida de qualquer colectividade humana integrada numa sociedade civilizada;
- Caracterizar o facto folclórico pela sua espontaneidade e pelo seu poder de motivação sobre componentes da respectiva colectividade. A espontaneidade indica que o facto folclórico é um modo de sentir, pensar e agir, que os membros da colectividade exprimem ou identificam como seu, sem que a isto sejam levados por influência directa de instituições estabelecidas. O facto folclórico, contudo, pode ser resultado tanto de invenção, quanto de difusão. Por poder de motivação do facto folclórico se tem em vista que, sendo ele uma expressão da experiência peculiar de vida colectiva, é constantemente vivido e revivido pelos componentes desta, inspirando e orientando o seu comportamento;
- Postular que como expressão de experiência, o facto folclórico é sempre actual, isto é, encontra-se em constante reactualização. Portanto, a sua concepção como sobrevivência, como anacronismo, ou vestígio de um passado mais ou menos



remoto, reflecte o etnocentrismo ou outro preconceito do observador estranho à colectividade, que o leva a reputar como mortos ou em vias de desaparecimento os modos de sentir, pensar e agir desta;

- Consignar que, enquanto expressão da experiência de vida peculiar da colectividade, o facto folclórico contrapõe-se à moda, como à arte, à ciência e às técnicas eruditas modernas, ainda que estas lhe possam dar origem.

O facto folclórico sedimenta-se essencialmente nas seguintes características: é uma expressão da cultura popular aceite colectivamente, que, por isso, dele dispõe para o manipular livremente<sup>15</sup>, pelo que, habitualmente, não se lhe conhece a autoria; é notadamente persistente<sup>16</sup> no tempo e, nesse sentido, um exemplo bem vincado da vitalidade que lhe está consignada dentro da própria cultura, que o cria e recria em permanência; tem uma função de garante da imperecibilidade da representação cultural que nele se consubstancia; traz sempre consigo, como refere Cascudo (1984: 24), uma áurea de contemporaneidade patente pelos novos elementos que vai reprocessando ao longo da sua história.

A função que lhe cabe, a durabilidade e a aceitação colectiva, são tidas por Rabaçal (id.: 20) como indispensáveis à identificação e classificação do facto folclórico na sua essência. Nesta conformidade se encontram as prerrogativas que dele fazem passado presente como manifestação cultural inseparável da vida das pessoas.

“O folclore liga as pessoas ao seu passado, é uma parte central da vida no presente, e está no coração de todas as culturas – incluindo a nossa própria – em toda a parte do mundo”, lê-se por entre o emaranhado conceptual à volta de uma definição de folclore intentada pela “The American Folklore Society”<sup>17</sup>. Cortar com esta realidade é, indubitavelmente, interromper o fluir da corrente histórica por onde a vida dos homens sempre se carrilou e consubstanciou.

---

<sup>15</sup> “Duas origens tem o facto folclórico: ou é uma criação de alguém, que foi aceite e tomada por todos, ou é um facto erudito, que chegou às camadas populares, onde se folclorizou. Para isso é necessária a aceitação colectiva, quer dizer, que o facto se torne da comunidade, que o modifica, o altera e varia ao seu bel-prazer” (Almeida, 1976: 8).

<sup>16</sup> Cascudo (1984: 24) serve-se deste vocábulo para vincar e vincular o facto folclórico a uma longa duração no tempo. Contudo, é a palavra tradicional que predomina na literatura especializada enquanto veículo que transporta historicamente a cultura popular e, conseqüentemente, garante da continuidade das representações do passado, o que faz desta particularidade, porventura, a característica básica dos factos folclóricos, como noutro ponto deste estudo mais à frente veremos.

<sup>17</sup> Cf. [www.afsnet.org/](http://www.afsnet.org/), About Folklore, What is Folklore?. Considera a “The American Folklore Society” não ser possível reunir numa única definição congregadora toda a extensa abrangência da cultura popular feita um manancial de experiências, artefactos e saberes que brotam do vocábulo folclore.

Exercício delicado este que, neste tempo de miscigenação de tudo com todos, em que a sombra penetrante de poderosas máquinas produtoras de cultura tudo parecem querer secar debaixo do lastro avassalador que vão deixando por toda a parte, se coloca aos que vêm na sagração e salvaguarda dos traços mais vincados que padronizaram a ancestral peculiaridade da sua cultura autóctone a perenidade da identidade grupal ou societária dentro do vasto contexto das culturas que a cultura contém.

## **2.2. A Cultura de Massas**

Quando falamos de ‘cultura de massas’ estamos, desde logo e em concomitância com a conjugação das duas palavras, a formatar um conceito abrangente, do tamanho do mundo, agregador, ilimitado no espaço, expressão de um fenómeno da segunda modernidade, que, por entre as transformações que o seu decurso tem operado na vida dos homens e das sociedades, se fez, também, veículo da afirmação plena de uma já antes a espaços anunciada “unificação e homogeneização da cultura à escala global” (Sztompka, 1995: 117).

Esta nova forma de cultura, ao mesmo tempo distinta da cultura herdada, que chegou até nós através da tradição oral, e da cultura humanista, ensinada nas escolas e nas universidades, resulta, no dizer de Dumazedier (1980: 86-87), de uma mistura simplificada da cultura erudita com a cultura popular promovida, que procura satisfazer uma clientela diversificada, a quem, concomitantemente, se vai moldando, movida por interesses económicos poderosos que a tudo recorrem para possibilitar a penetração dos novos produtos culturais junto dos consumidores. “Há de tudo na cultura de massas: elementos da cultura tradicional, da cultura erudita de origem escolar, de divertimento puro e simples. Não há tendências dominantes. Há conteúdos diferentes para públicos diferentes” (id.: 87), o que notória e notadamente degrada as suas componentes, sobretudo porque é a lei do mercado que prevalece sobre a qualidade do produto cultural, importando apenas chegar junto do maior número possível de pessoas, nem que para tanto se mostre conveniente ferir as suas mais elementares estruturas fundacionais<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Bauman não resiste a denunciar o aniquilamento que a cultura de massas provoca sobre as demais formas culturais em que se decompunha e estruturava(m) a(s) cultura(s) societal(is) : “dentro das culturas que abarcam sociedades inteiras (culturas nacionais) existiam tradicionalmente umas variantes, relativamente diferentes – regionais, ecológicas (aldeia, povoado, grande cidade), e de classes. Não obstante os seus traços comuns, a cultura de uma nação era um agregado de subculturas. A aquisição de um carácter massivo significa o desaparecimento destas subculturas e a sua substituição por uma cultura

Provêm de há alguns séculos (XVII-XVIII) os primeiros sinais evidenciando que o dualismo que foi marcando a realidade cultural das sociedades até então, e que as continuou a marcar acentuadamente até há apenas algumas décadas atrás, com uma franja erudita marginal ilhada no meio de uma grande massa inculta, que a demanda oitocentista, com os ideários que transportou, libertadores das formas de opressão e segregação mais retrógradas que os tempos arcaicos produziram, alimentaram, carregaram e foram carreando, haveria de esbater de uma forma acentuada, poderia sofrer a concorrência de uma terceira via alternativa à cultura erudita e à pequena cultura predominantes, se não mesmo até capaz de as aglutinar.

Se é verdade que, como nota Silva (1994: 113), esta “tripartição” do campo cultural na sua dimensão social entre cultura cultivada, cultura de massas e cultura popular se afirma no Pós-Segunda Guerra Mundial, não nos podem passar despercebidos anteriores eventos e formas de transposição e consequente desocultação da grande tradição para a esfera do grande público, indubitavelmente precursores de uma massificação que os meios de comunicação viriam então mais tarde a consolidar.

As primeiras grandes produções em série constituem esse sinal de que a cultura na sua expressão mais elevada não estava condenada aos esconsos compartimentos palacianos, que o grande público só de fora das suas largas cercas podia, sorrateiramente, de bem longe, apenas antever. Curiosamente, o livro, emblema por excelência da ‘grande cultura’, seria dos primeiros objectos culturais a entrar no sistema alargado de produção e difusão e evoluiria num mercado expansionista fortemente concorrencial e exigente em novidade: “enquanto tal, o livro está presente na génese da cultura de massas, antecipando polémicas que à volta desta se viriam a desenrolar – expectativas de democratização da cultura e denúncias da sua mercantilização (Santos, 1992: 540). A par do livro, agora em transição das mãos de um mecenas condicionante para as do público que a ele acede através da sua edição alargada, podendo através da experiência da leitura questioná-lo nos seus conteúdos, a popularização do teatro em espaços públicos pagos por consumidores para quem os dramaturgos passam a escrever, os auditórios musicais e as escolas de música que retiram esta nobre arte da esfera da corte, as exposições de pintura, os museus públicos, a difusão de quadros através de cópias, a estampania, são outros tantos exemplos da fuga sustentada que uma certa cultura desde sempre elitizada começou a encetar, escapando-se dos palácios para junto

---

universal, comum a todos os membros da sociedade. Significa, mais precisamente, um enfraquecimento dos traços ‘subculturais’ e o concomitante aumento da importância dos traços comuns” (1977: 75).

de outras camadas populacionais cada vez mais baixas, fruto da sua reprodução em série e acesso livre ou a baixos custos. O circo, as festas carnavalescas e a literatura de cordel, em franca e próspera expansão no sec. XVIII, particularmente a partir de França, constituem outros bons exemplos do eclodir de uma cultura democratizada (Santos, 1988: 699). Em comum, o espírito de agradar ao grande público e para isso ter de saber corresponder ao seu espectro, servir-se dele servindo-o com trabalhos culturais para si direccionados e consigo nivelados.

Sem dúvida que o ponto nodal da afirmação de uma cultura de massas com acentuada prevalência nas sociedades de hoje se encontra umbilicalmente ligado ao desenvolvimento tecnológico e dos meios de comunicação (Cuche, 1999: 112; Crespi, 1997: 242; Dumazedier, 1980: 83) e, conseqüentemente, à daí emergente penetração junto de todas as camadas populacionais de poderosas indústrias culturais<sup>19</sup>, suportadas por não menos poderosos meios publicitários, sobretudo televisivos, ávidos de vender toda a vasta gama dos seus produtos culturais, por todos e em todos os meios, ao maior número de clientes possível.

Este movimento é concomitante ao processo de mundialização que na sua saga aglutinadora tudo envolveu, num carrossel que o avanço da industrialização e do capitalismo neoliberal já antes houvera alargado para junto do grande público através de uma expansão da imprensa, escrita, falada e televisa, de proporções avassaladoras, sobretudo na última destas versões, onde a emissão de sinal por via satélite tudo familiarizaria à escala planetária em tempo real.

Esta relação sufocante entre os media de circulação massiva e a expansão de uma cultura por eles veiculada e, nessa conformidade, também ela massificada, tem conduzido a uma ideia generalizada de que os meios de comunicação de massas são a relação directa e única da emergência e persistência da cultura de massas e que nada mais se passa para além desta imbricação puramente filial entre esta e aqueles. Bauman (1977: 74) coloca em crise este fechamento circular da cultura de massas em torno do

---

<sup>19</sup> As indústrias culturais incluem a edição impressa e multimédia, a produção cinematográfica, audiovisual e fonográfica. Também são consideradas nessa rubrica o artesanato e o grafismo. Certos países estendem o conceito à arquitectura, às artes plásticas, às artes cénicas, aos meios tecnológicos, às indústrias do desporto, à fabricação dos instrumentos de música, à publicidade e ao turismo cultural. Faz-se referência principalmente às indústrias criativas (creative industries). Nos meios económicos tais indústrias são qualificadas como indústrias em expansão.” (UNESCO). *25 questions sur la culture, le commerce et la mondialisation : 1. Qu'appelle-t-on «industries culturelles» ?*, [http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.phpURL\\_ID=18668&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.phpURL_ID=18668&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). Consultado em 2009.09.02

espectro mediático, seu difusor inapelável, sustentado na ideia de serem os meios de comunicação de massas mais canais de distribuição do que a causa da cultura massificada, servindo apenas como esteiros por onde se faz o seu transporte para junto das grandes massas populares, funcionando a cultura de massas como uma superestrutura assente sobre aquilo a que se pode chamar uma estrutura social massiva, que, nesse sentido, antes se reconfigurou e massificou socialmente através da universalização das suas condições de vida (dependência do mercado laboral, comercial, industrial; dependência da organização; dependência da tecnologia...) <sup>20</sup>. “A cultura começou a adquirir um carácter massivo não quando os vários ramos do mesmo sistema de difusão começaram a alcançar um público massivo, mas quando certas condições de vida e situações sociais foram alcançadas pelas massas, quando certas condições e situações já não diferenciadas, deixaram de diversificar a selectividade da recepção” (Id.: 79). Não é possível, pois, que a cultura de uma sociedade dada seja envolvida e se submeta à cultura de massas, que se universalize quase completamente, sem que antes disso as situações sociais dela e dos indivíduos que a compõem se uniformizem estruturalmente por forma a que se torne possível o seu enquadramento num único sistema cultural. Neste sentido se inclina também Chartier (1995: 186), para quem, na verdade, os media modernos, ao contrário daquilo que apressadamente se convencionou, não exercem esse condicionamento homegeneizante, destruidor de uma identidade cultural. No espaço próprio onde se faz a recepção dos novos modelos culturais sobra sempre lugar para que aí se desencadeie um processo conducente à sua interpretação e consequente carrilamento para o uso consequente que deles se irá fazer depois.

Entre os que se dividem entre uma visão “apocalíptica ou integrada” (Eco, 1991: 53-73) do fenómeno socialmente instalado da cultura de massas, ou seja, dos que, por um lado, a vêem como uma insuportável partilha do grandioso e aristocrático, daquilo a que só acediam uns poucos quantos que podiam dispor de tempos de ociosidade para se dedicarem à sua cultivação, repartido por todos igualitariamente e, dessa forma, produzido de modo a adaptar-se a todos os que, por outro lado, nela vêem a

---

<sup>20</sup> “O homem converteu-se num ser dependente do mercado, da organização e da tecnologia, porque os não pode evitar no caminho que o conduz do dispêndio de energia criadora à aquisição dos bens necessários à sua regeneração. Assim, é na semelhança cada vez maior entre estes caminhos que se encontra a causa fundamental do predomínio crescente destes traços comuns e gerais nas situações de vida dos homens sobre os quais ainda se mantêm diversificados, e também, por conseguinte, do predomínio dos elementos culturais que se generalizaram em toda a sociedade sobre os que ainda se encontram sujeitos à diversificação subcultural (regional, ecológica ou de classe). A cultura diz respeito às situações da vida dos indivíduos; a cultura massiva (universal) diz respeito às situações das massas (universais)” (Bauman, 1977: 87-88).

oportunidade única de alargar e democratizar a cultura de cima a baixo, e, também, acrescente-se, de muitos outros que, ainda, vislumbram na cultura de massas o fim trágico das particularidades culturais, um rebaixar da cultura superior ao mesmo nível dos demais bens de consumo, sob cujos escombros as culturas populares e tradicionais e, de certa forma, a erudita também, perecerão, vai grassando uma verdadeira confusão por entre as fronteiras classificatórias das diferentes culturas, diluídas que vão ficando no meio deste emaranhado de derivas, avanços, recuos, misturas, vitórias e derrotas em que socialmente as querem envolver, com a sua versão massificada a espreitar e fazer-se sentir poderosamente sobre as demais.

No entendimento de Santos, faz-se tempo de partir para um alargamento consolidado do conceito de cultura, que abra espaço a novos olhares, à “adesão ao pluralismo, uma vez que quanto menos rija e fechada for a noção de cultura mais tenderá a abrir-se o espaço plural de coexistência entre diferentes culturas” (1998: 325). Desde logo renegando ao velho paradigma etnocentrista que desde os tempos da ocidentalização planetária (Marín, 2007: 141-145) se mostrou um aliado poderoso de um expansionismo cultural homogenizante de uma boa parte do mundo, funcionando verdadeiramente como pioneiro de uma globalização cultural por essa altura feita a ferro e fogo<sup>21</sup>, destruidora implacável e, concomitantemente, excludente de toda a imensa diversidade cultural que foi encontrando pelo caminho que foi percorrendo até ao outro lado da terra, no mais profundo dos desprezos pelos direitos de culturas milenares, quantas delas completamente dizimadas para sempre. Fazendo, conseqüentemente, um apelo muito forte a uma perspectiva de grande afastamento preferencial por qualquer forma cultural sustentada pelo pressuposto de que cada uma delas, incluindo, desde logo, a nossa, tem o seu próprio valor e riqueza consignados apenas e tão só na estrita medida em que o têm todas as demais expressões culturais de todos os lugares, povos e culturas, e que, em concomitância com estes princípios, qualquer uma delas deve ser olhada sem *a priori*, sem a “medirmos prematuramente com as outras culturas”, tendo presente o sentido de que “cada cultura funciona sempre como uma cultura”, de *per si*, mesmo que se possa admitir a existência de interdependências com outras formas

---

<sup>21</sup> Para Marín, “as raízes históricas da globalização cultural actual encontram-se na imposição do etnocentrismo ocidental, no qual a visão do mundo e o modelo ocidental de sociedade estão presentes no contexto de dominação colonial e pós-colonial, como um modelo universal a ser imitado” (207: 141). Evangelizar (séculos XV-XVIII), civilizar através da escola pelo ensino da língua (século XVIII), levar o desenvolvimento aos subdesenvolvidos, plasmado, sobretudo, no mito da modernidade (liberdade, justiça e visão laica do mundo), constituíram alguns dos motivos que serviram de sustentação a políticas colonizadoras envolvendo as antigas potências coloniais europeias implicadas durante séculos na subjugação cultural do sul pelo norte.

culturais (Cuche, 1999: 163-164), mas, contudo, insusceptíveis, mesmo assim, de comprometer a autonomia que caracteriza cada sistema cultural e do direito inalienável à sua defesa e preservação.

Quando falamos do direito à liberdade cultural, é de direitos culturais que forçosamente falamos também. Aqui, como refere Santos (1998: 325), somos confrontados com um paradoxo, aparentemente irresolúvel, que se levanta em torno de dois vectores: o desejo de universalizar uma ementa de direitos culturais que queremos respeitados por toda a parte, mas que seja, também e simultaneamente, preservadora da diversidade cultural, ou seja, uma pretensão com laivos de um etnocentrismo outra vez ocidentalizado numa nova deriva de centralidade irradiante de valores preten(cio)samente universais, polarizada num perigo latente de fragmentação, de isolamento, de exclusão, face à sociedade envolvente, ou até mesmo de utilização da diferença para manter situações menos recomendáveis características e conhecidas de tantas formas de expressão cultural espalhadas um pouco por todo o lado.

Nunca, talvez, quanto hoje, a emergência de uma cultura da diversidade cultural se tenha colocado com a acuidade que os tentáculos da globalização aconselham, face à verdadeira seca que provocam em tudo quanto é chão cultural por onde se vai estendendo a sua presença junto das pessoas e no seio das sociedades. “A diversidade cultural surge como expressão positiva de um objectivo geral que busca alcançar a valorização e a protecção das culturas do mundo diante do perigo da uniformização” neste tempo em que “a cultura de massas está vencendo a batalha [...] destruindo particularismos nacionais” (Marín, 2007: 152), o que nos remete para a defesa intransigente dos valores mais profundos e particulares das culturas da nossa cultura, onde se consubstancia, aliás, toda a verdadeira riqueza que coloriu ao longo dos tempos os mais belos quadros que formam as miríades de culturas que tem a cultura do mundo.

Neste particular, a acção dos organismos internacionais, especialmente a UNESCO, fundada numa antevisão do perigo de perecimento que paira(va) sobre muitas das formas culturais um pouco por todo o lado, quando, para algumas delas, não já mesmo em processo adiantado de apagamento, fez-se sentir numa série de iniciativas procurando acudir em tempo útil a um património que pertence a toda a humanidade, na urgência de que o desaparecimento de padrões onde se consubstancia a identidade cultural dos povos arrasta consigo perdas socialmente dolorosas, porque concretizadas pela sobreposição de formas culturais tão diferenciadas daquelas que, depois de criadas,

recriadas, aprendidas e transmitidas entre as pessoas desde tempos, quantas vezes, imemoriais, foram agora substituir.

A “Recomendação para a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular”<sup>22</sup>, (UNESCO, 1990), a “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural”<sup>23</sup> (UNESCO, 2002) a “Convenção para a Salvaguarda”<sup>24</sup> do Património Cultural Imaterial”<sup>25</sup> (UNESCO, 2003)<sup>26</sup>, e a Convenção sobre a Protecção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (UNESCO, 2005) <sup>27</sup>constituem quatro iniciativas poderosas<sup>28</sup> centradas e desencadeadoras de uma grande luta pela salvaguarda e guarda de valores culturais que, pelo que significam, se devem tornar imperecíveis, atento o tempo de globalização desafiante que nos envolve, paradoxalmente, propiciador, por um lado, de condições para um diálogo renovado entre as comunidades, hoje, como nunca, facilitado pela vertiginosa evolução das tecnologias da informação e da comunicação, mas, por outro, portador de fenómenos de intolerância, graves riscos de deterioração, desaparecimento e destruição do património imaterial, que constituem um desafio para a diversidade cultural em toda a sua extensão.

---

<sup>22</sup> Lê-se neste documento: “a cultura tradicional e popular é o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressadas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressão da sua identidade cultural e social; as normas e os valores transmitem-se oralmente, por imitação ou de outras maneiras. As suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os ritos, os costumes, o artesanato, a arquitectura e outras artes”.

<sup>23</sup> A cultura, diz a UNESCO no artigo primeiro, adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o género humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

<sup>24</sup> “Entende-se por ‘salvaguarda’ as medidas atinentes a garantir a viabilidade do património cultural imaterial, compreendendo a identificação, documentação, investigação, preservação, protecção, promoção, valorização, transmissão – basicamente através do ensino formal e não-formal – e revitalização deste património nos seus aspectos diversificados”.

<sup>25</sup> Nos termos do que postula o n.º 1 e 2, do art. 2.º, desta Convenção, “entende-se por ‘património cultural imaterial’ os usos, as representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objectos, artefactos e espaços culturais que lhes são inerentes – que as comunidades, os grupos e em alguns casos os indivíduos, reconheçam como parte integrante do seu património cultural”...e que... “se manifesta em particular nos seguintes âmbitos: tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do património cultural imaterial; artes do espectáculo; usos sociais, rituais e actos festivos; conhecimento e usos relacionados com a natureza e o universo; técnicas artesanais tradicionais”. Para a UNESCO o património cultural imaterial constitui-se como “cadinho da diversidade cultural e garante do desenvolvimento sustentado” (2003: preambulo).

<sup>26</sup> Portugal ratificou este documento no dia 26 de Março de 2008.

<sup>27</sup> Adopta no essencial os princípios plasmados na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e lança as bases sustentadoras de um diálogo intercultural profícuo onde se alicercem os princípios básicos que norteiam os propósitos antes declarados UNESCO (2002).

<sup>28</sup> A última das quais mereceu, também, aprovação junto do Conselho da União Europeia em 2 de Maio de 2006 (cf. [http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/web/documentos/ue/2006/20060502\\_dec\\_convencdiv.pdf](http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/web/documentos/ue/2006/20060502_dec_convencdiv.pdf)) Consultado em 2009-09-03



Faz-se tempo, pois, de realinhar o curso da história, perigosamente inclinada num sentido tendencialmente único, dominada por uma cultura que nos entra portas adentro impulsionada por forças poderosas (meios de comunicação de massas e indústrias culturais), capaz, não só de atacar as raízes mais profundas da pequena cultura, arrancando-a da presença milenar junto dos povos seus criadores, como até, como sustenta Santos (2002: 168), minar as bases fundacionais da alta cultura, hoje ameaçada por uma lógica de produção, de distribuição e de consumo da cultura de massas que vai apertando o cerco à própria cultura universitária, quer porque reciclam os produtos desta, quer porque, ainda, concorrem com ela na formação do universo dos seus utentes.

É nesta transversalidade de uma cultura massificada, presença incontornável na sociedade deste tempo de mundialização a toda a escala, que se funda a urgência com que se torna imperioso afirmar e firmar todas as formas culturais, desde a mais longínqua das civilizações, ao mais recôndito dos cantos de uma das nossas aldeias perdida nas serranias mais isoladas ou do bairro citadino mais chegado, revistam elas as formas mais inimagináveis, na certeza de que todas, se enraizadas na alma das pessoas, por elas aceites, e se constituem presença indelével no seu quotidiano, são merecedoras de um lugar que nenhuma outra forma cultural tem o direito de ocupar.

### **2.3. A Cultura Lúdica**

Como sustenta Lavado (1999: 35), a (re)conhecida prática humana de actividades lúdicas sem condicionantes de idade, género e condição social, o facto de os indivíduos as realizarem independentemente do espaço e do tempo em que vivem e a constatação de que todas essas actividades comportam dimensões estatutárias idênticas, constituem três dimensões invariantes que fazem do homem um ser eminentemente lúdico.

Mas, embora indubitavelmente presentes de uma forma marcante na vida quotidiana das pessoas e das sociedades, as actividades lúdicas nem sempre, como lembra Crespo (1999: 93), foram tidas como expressão de práticas ligadas a realidades sociais específicas, de acordo com normas e valores societários, integrantes e, nesse sentido, reflexo e reflectoras de identidades comunitárias e dos seus estádios desenvolvimentais, e, consequentemente, veículo de importância relevante na formação dos indivíduos. Porém, jogar pressupõe a aprendizagem de um jogo e um jogo é uma “criação cultural” (Lavega et al., 2006: 85), não uma “consequência de um impulso biológico”, mas sim a expressão de uma “actividade exclusivamente humana” (Fernández, 1991: 72).

A cultura lúdica emerge, assim, na sua complexa diversidade, como condição fundamental para a sua própria expressão contextual, porque enformadora de um conjunto de procedimentos e esquemas que permitem tornar o jogo possível na sua compreensão, indispensável à sua prática, individual e grupal, ou mesmo ao conhecimento pertinente de um mero espectador<sup>29</sup>. Como qualquer cultura, a cultura lúdica não se encontra por aí em formato pronto-a-vestir de tamanho uniformizado, mas brota da experiência dos indivíduos, “existe na medida em que é activada por operações concretas que são as próprias actividades lúdicas” (Brougère, 1998: 112). Daí a sua indispensabilidade para que um sujeito interprete uma actividade como um jogo, pois enquanto actor social é essa a imagem que tem dela e que a torna distintamente específica em relação a outras actividades da sua vida quotidiana. Ser portador de uma cultura lúdica é ser detentor de um repertório de referenciais que permitam identificar como jogo actividades que aos olhos de outras pessoas poderiam não ser tidas como tal.

No entanto, a cultura lúdica não se fecha como se de um produto social estanque se tratasse. Crespo (1987: 4) refere-a como presença concomitante à vida social desde os primórdios da humanidade, como a utilização dos jogos para adestramento militar, como preparação e educação para a guerra, ou num tempo mais próximo como contraponto ao tempo de trabalho, onde a utilidade deste se passou a cruzar com a presença prazerosa daqueles. Aqui a experiência lúdica alimenta-se de elementos vindos do exterior, não oriundos exclusivamente do próprio jogo, onde, se assim fosse, este se assumiria simultaneamente como princípio e fim em si mesmo. Como salienta Brougère (1998: 112), a cultura lúdica está intimamente ligada à cultura geral que sobre ela exerce uma influência multiforme (de ambiente, condições materiais, temporais, entre outras) determinante da própria afirmação do seu espaço de ocorrência consentâneo com o papel que efectivamente pode e lhe cabe desempenhar no contexto social.

O “homo ludens” é, pois, um experimentado jogador, um dominador de regras, normas, jeitos, intrincadas interacções grupais, destrezas individuais, um empenhado

---

<sup>29</sup> “A cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. O facto de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras individualiza-se, particulariza-se. Certos grupos adoptam regras específicas. A cultura lúdica não é um bloco monolítico mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais”. (Brougère, 1998: 109)

executor de uma actividade que é tão velha quanto ele, e que, como sustenta Morin, “tem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas; referem-se ao ser humano na sua própria natureza” (1999: 63). É nesta componente lúdica da sua vida, aprendida e, concomitantemente, desde muito cedo enraizada na sua estrutura biopsicosocial de uma forma indelével, que repousa uma valiosíssima (com)participação para a afirmação do indivíduo na sua integralidade social, porque com ela e através dela lhe é possível envolver-se comprometidamente no mundo fascinante do jogo, sobretudo do jogo jogado, que faz parte integrante da própria vida.

### **2.3.1. O Jogo como elemento de cultura**

Presença constante no quotidiano dos indivíduos desde os primórdios da humanidade, os jogos sempre coexistiram com as lutas e as danças com que os povos teatralizavam as suas representações da vida e do mundo ou se exercitavam para a caça, a pesca ou a própria guerra, domínios de onde provinham a sua subsistência e sobrevivência<sup>30</sup>. Aconteceu assim durante milénios, tempo em que o jogo foi uma mistura de conveniência com a luta pela vida, onde o mais hábil, destemido e lesto na acção tinha, naturalmente, outras possibilidades de se afirmar entre os demais, individualmente ou no grupo que adoptasse e exercitasse essas peculiares características.

Já tidos como tempo de lazer, espaço distinto e até mesmo concorrente com o tempo de trabalho por um lugar que socialmente aos dois foi, já em plena era moderna e de uma forma generalizada, reconhecido como legítimo e, conseqüentemente, em nada visto como contraditório, os jogos permaneceram durante muito tempo bem longe da plebe, secularmente martirizada pelo trabalho insano, escravo, de sol a sol, que pouco tempo e alento lhe deixava para folia, bem mais regalia das classes superiores, que, por condição social, ao ócio acediam como privilégio que a mais ninguém era extensível.

De muito longe (776 a.c.) permanecem registos dos Jogos Olímpicos da Antiguidade, os mais importantes dos jogos Pan-helénicos que se realizavam de quatro em quatro anos na cidade grega de Olimpo, opunham os campeões das diversas cidades

---

<sup>30</sup> Como bem notou Crespo, para sobreviver e proteger-se de uma natureza hostil o homem, para além de recolector de frutos e raízes, também caçava e pescava. “Na caça tinha oportunidade de comprovar a importância da força, da rapidez e da agilidade e, portanto, tomava consciência do aperfeiçoamento das capacidades físicas. O manejo das lanças e o arremesso de pedras exigiam força e habilidade. A travessia de planos de água recomendava a natação e, em muitos casos, grandes aptidões para uma imersão prolongada. O encontro com os outros grupos humanos suscitava a luta corporal. Em qualquer caso, os homens tinham a experiência constante do valor da capacidade física” (1987: 4).

e tinham um cunho religioso: ganhar para mostrar a um deus preferência pela sua divindade<sup>31</sup>. De Roma ficaram os jogos de Arena, brutais, envolvendo escravos e subjugados da guerra, em lutas radicais presenciadas por multidões sedentas de sangue, num cenário onde divertimento e morte andavam de mãos dadas. Duas diferentes formas de celebrar a afirmação através dos jogos de competição de duas culturas distintas: cultivada a grega, guerreira a romana. Os grandes encontros de povos, agora envolvendo todos os indivíduos e não apenas, como até então, as elites, com o objectivo de afirmar o papel dos jogos na formação moral e física da pessoa, têm lugar quadrienalmente a partir 1896, ano que marca a realização dos primeiros jogos olímpicos da era moderna, impulsionados pelo Barão Pierre de Coubertin, um marco efectivo na história dos jogos consagrada que aí ficou a sua democratização.

Durante a Idade Média e bem até aos finais do Antigo Regime, assinala Crespo (2006: 14-16), assiste-se a uma diabolização do jogo, que era reprimido policialmente e subjugado pela ortodoxia religiosa e moralistas sempre prontos a pregar o descaminho a que, acreditavam, conduzia os vícios do jogo (avareza, mentira, blasfémia), para além da contestação dos encarregados de negócios do Estado, que viam no jogo um empecilho para a produtividade e o rendimento que traziam o progresso que só pelo trabalho se podia alcançar, pelo que o tempo que o jogo consumia se constituía em momentos de luxúria e numa verdadeira inutilidade sem quaisquer consequências para o homem e a sociedade. Todavia, pelo século XIII, na doutrina expressa por S. Tomás de Aquino na *Suma Theológica*, vem já assinalada a importância de se proceder à diferenciação e dignificação dos jogos enquanto propiciadores de momentos de recreação ou de repouso para a alma face à eventual fadiga originada pela intensidade das tarefas intelectuais<sup>32</sup>. Na primeira metade do século XVI, também Erasmo de Roterdão (1987) vinca a relevância do jogo para a formação do indivíduo, para o enriquecimento do ócio e revitalização do corpo, matéria que na viragem do século XVIII para o século XIX conhece uma análise aprofundada, com os seus seculares opositores a teimarem nas práticas repressivas, mas, contudo, a terem de se haver com os pedagogos defensores acérrimos da presença da realidade lúdica no quotidiano dos

---

<sup>31</sup> Cf. Boletim Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian, n.1, Maio, 1977, p. 10.

<sup>32</sup> Por esta altura, lembra Crespo, “o jogo adquiria um estatuto de maior dignidade, distanciava-se, progressivamente, da sua identificação com o pecado e, por outro lado, participava activamente na construção da felicidade humana, na valorização da própria experiência do prazer” (2006: 16)

indivíduos desde muito cedo, procurando derrubar preconceitos forjados durante séculos<sup>33</sup>.

Em traços necessariamente muito abreviados, pontuamos uma história do jogo que até bem próximo de nós conteve a seu tempo marcas laboratoriais, quando foi banco de ensaio para o jogo da vida nas arenas romanas, de segregação enquanto privilégio de castas superiores, de antro de perversidades como gastador inútil do tempo produtivo, para, finalmente, se afirmar como espaço de construção social quando se fez luz sobre a inesgotável fonte de recursos que representa durante toda a vida do indivíduo, particularmente e sobretudo, na etapa primeira do seu tempo existencial.

Caillois (1990: 32), estende o jogo sobre um traço teórico onde, a partir de cada uma das suas extremidades, em pólos antagônicos, se plantam dois princípios: num extremo reina, quase em absoluto, a *paidia*<sup>34</sup>, princípio de diversão, turbulência, imprevisto e despreocupada expansão, por onde emerge a fantasia que brota de todos os jogos; na outra ponta emerge o *ludus*<sup>35</sup>, um princípio do jogo disciplinador e, nesse sentido, contrário em alguns pontos à sua natureza anárquica e caprichosa, que se caracteriza por uma necessidade crescente de o subordinar a regras preexistentes dificultadoras permanentes da consecução do objectivo desejado que se encontra em jogo e em redor do qual vão crescendo as tentativas, persistências e habilidades ou artifícios atinentes à obtenção do desiderato que lhe subjaz, o que o torna, neste sentido, inútil para além da sua própria substância, tido o desconhecimento dos seus limites. Numa perspectiva sociogenética, a *paidia* consubstancia uma forma menos socializada do jogo, mais próxima da natureza e bem característica da infância, enquanto ao *ludus* corresponde uma forma mais regulada feita caminho para a busca da perfeição das características que enformam o jogo nas suas mais variadas facetas<sup>36</sup>, que num estágio de desenvolvimento mais adiantado se podem enquadrar nos padrões do desporto moderno.

---

<sup>33</sup> Ao preconceito sobrepunha-se a emergência de sustentadas teorias sobre a origem do jogo e “sublinhava-se a função de divertimento, de distração, apontando-se práticas lúdicas como compensação para as situações de dor e sofrimento experimentadas, com frequência, por populações habituadas a viver em tempos de miséria” (Crespo, 2006: 13).

<sup>34</sup> *Paidia* – deusa do divertimento e do prazer. Nesta acepção o jogo é perspectivado numa vertente mais primitiva, espontânea ou orgânica.

<sup>35</sup> *Ludus* – deus do jogo e da ordem. O jogo colhe aqui uma abordagem mais regrada, estandardizada e burocrática. Se na *Paidia* é o conceito de jogo livre, espontâneo e anárquico que impera, no *Ludus* é o jogo com regras e convenções que predomina.

<sup>36</sup> Tidas as características que lhes são imanentes, Caillois, 1990: 32) propõe uma divisão dos jogos em quatro rubricas principais conforme predomine na prossecução de cada um deles o papel da competição (*Agôn*), da sorte (*Alea*), da mímica e disfarce (*Mimicry*) e da vertigem (*Ilinix*).

Verdadeira escola de socialização, como anteriormente cuidamos de assinalar, o jogo na sua natureza profunda, polissémica e ambivalente<sup>37</sup> encerra uma volatilidade na forma como se apresenta e desenvolve na prática que, como refere Lavega (1998: 7), inviabiliza a construção de uma fórmula magistral sustentadora de uma teoria unitária capaz de o definir, explicar ou aclarar em toda a sua significação.

O jogo é um espaço amplo e permanentemente aberto “em que o praticante se familiariza com os códigos, usos e as diferentes maneiras de se comportar nessa situação” (Parlebas, 2005: 13), mergulhando num complexo de regras que ditam as representações peculiares que dão sentido ao acto lúdico que lhe subjaz e onde a imaginação criadora do jogador encontra campo fértil para se afirmar na mais plena das liberdades, derrubando de passagem olhares outros preconceituosos sobre o papel que ao jogo cabe no contexto e na acção sociais, reduzindo-o a determinismos<sup>38</sup> castradores dessa sua capacidade de propiciar diferenciadas e inovadoras formas de o desenvolver. Nenhuma outra actividade como o jogo, sustenta Crespo (1998: 57), encerra tamanha margem para um exercício efectivo e ilimitado da imaginação criadora do indivíduo.

Conceber, pois, o jogo como uma actividade estanque ou até mesmo marginal ao fenómeno social perspectivado na sua totalidade, é querer apeá-lo do lugar que por inerência lhe está reservado dentro da cultura societária de onde emana e se integra por direito e merecimento de uma cultura que lhe é muito própria, que nele se projecta num verdadeiro jogo de espelhos onde se reflectem “componentes culturais importantes e reveladoras das atitudes e comportamentos dos homens e, ao mesmo tempo, indicadores de uma dada maneira de agir, pensar e sentir das regiões e das suas comunidades de proveniência” (id.: 63).

Aliás, Huizinga (2003: 20) defende que o jogo é preexistente à própria cultura, tomando como base de sustentação desta sua teoria o facto de os animais já jogarem entre si antes do surgimento do *homo sapiens sapiens*, sem que para tal qualquer forma de organização societária humana houvesse de existir, deduzindo desta constatação e da concomitante evidência que lhe subjaz que conhecer os jogos de um grupo humano é conhecer a sua cultura, a partir de onde, de facto, emanam plenamente, pelo que se

---

<sup>37</sup> Para Lavega “a natureza do jogo caracteriza-se por uma constante ambivalência. O jogo combina: quantidade e qualidade, prazer e tensão, aspectos conhecidos e desconhecidos, realidade e irreabilidade...o uso e a interpretação do jogo deve reconhecer esta polaridade” (1998: 7).

<sup>38</sup> Crespo (1998: 58) revisa os contributos de Huizinga (2003), Caillois (1990) e Piaget (1975) atinentes à superação dos reducionismos a que inúmeras teorias devotaram o jogo e o valor que lhe é intrínseco, no que concerne aos dois primeiros, e da sua função na formação do símbolo na criança para Piaget, o que o releva como fenómeno de dimensão estrutural e cultural apropriada a cada espaço-tempo em que ocorre.

constituem como uma “função da cultura” e, nesse sentido, factor que “contribui para a cultura” (id.: 20 e 25) como expressão individual ou colectiva dentro de um grupo ou comunidade dados. Brougère (1998) alinha-se também por esta orientação que imbrica cultura e jogo de uma forma profunda, olhando-a pelo angulo que faz deste um produtor daquela enquanto requisito indispensável para que possa existir. Se é verdade, como diz este autor, que “o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir” (id.) não o é menos que a riqueza, complexidade e diversificação que lhe subjaz se estaca numa história cultural e numa cultura lúdica sedimentadas ao longo de muito tempo na sociedade e nos homens em que se consubstanciam. Como diz Titiev “o jogo é, entre os humanos, uma actividade essencialmente biocultural de preferência a biológica. Os corpos podem executar todas as acções exigidas, mas as culturas determinam como é que os corpos serão usados assim como quais serão as regras do jogo” (2002: 344). Se assim não fosse, provavelmente o homem jogaria ainda hoje tal qual como o fez há milhares de anos, na fase mais primitiva da sua existência, exactamente do mesmo modo como sempre o fizeram os animais inferiores, pelo que, naturalmente, estaria ainda numa fase de evolução cultural muito incipiente. Os jogos são, como lembra Parlebas (2001: 223), factos onde o estado de uma cultura se expressa nas suas peculiaridades e originalidades e onde o seu ‘eu’ se manifesta em toda a sua plenitude. Nesta sua consubstancialidade à cultura, o que um jogo nos revelar, não é, sustenta Caillois (1990: 87), diferente daquilo que a cultura onde se insere nos possa mostrar também.

Cultura e jogo formam, pois, um binómio inseparável pela essência deste e largo espectro daquela, e nesta correlação reside a permuta constante que entre ambos se estabelece, tornando espectável, como anuncia Ortiz (2002: 27), que evoluam e acompanhem durante toda a vida o ser humano, que, também, junto e com eles vai crescendo com o selo da(s) sua(s) própria(s) cultura(s).

Conquistado o seu estatuto dentro da cultura dos povos, o jogo foi-se enraizando nas práticas sociais e marcando presença constante nos dias de descanso – domingos, feriados e dias santos – ou nos momentos festivos, quase sempre alinhados pelo calendário religioso, bem patente ainda hoje em inúmeras romarias que de norte a sul de Portugal preenchem uma boa parte da nossa prolífera agenda festiva, naturalmente já sem o fulgor de tempos não muito idos.

Popularizado o jogo, rapidamente muitos dos que compõem o seu numeroso acervo se popularizaram também junto da grande massa<sup>39</sup>, que os avocou como coisas intrinsecamente suas, que entraram nos hábitos do povo, que se generalizaram na sua prática, que todos dominavam a preceito. Algumas práticas lúdicas além de populares, transportam consigo um longo lastro de tempo de permanência no contexto cultural de uma comunidade, região ou país, passando a constituir elemento integrante da sua cultura tradicional. Nesta conformidade e como referem Cabral (1985: 8-9) e Maia e Coelho (2005: 40), jogo popular e jogo tradicional não significam a mesma coisa: jogos populares são aqueles que o povo pratica, não tendo que ser necessariamente tradicionais, de trazer consigo uma marca temporal acentuada, uma história existencial muito localizada e passada oralmente através de gerações sucessivas. O xadrez tem séculos de tradição e está muito longe de ser um jogo popular, do mesmo modo que uma hoje popular corrida de pneus, algures patrocinada por um grupo de jovens, tem na prática, quando muito, a idade do seu brinquedo, e, conseqüentemente, ainda carece de que algum tempo passe para que se possa enquadrar dentro dos jogos tradicionais. Contrariamente, jogos que foram tradição secular junto das camadas superiores societárias, conheceram mais tarde plena popularização (bilharda, pião, péla, etc.), como muitos outros, hoje raramente praticados, ou mesmo perdido tal hábito, ainda permanecem vivos no acervo que enforma o património cultural de um povo.

Mesmo não correspondendo efectivamente ao estado social que os produziu, muitos jogos tradicionais têm-se mantido objecto de uma prática regular junto das comunidades pela persistência dos costumes (Braga, 1985: 224) e profundo apego do povo às suas raízes e identidade culturais, que encontram no lúdico a expressão viva das suas formas de vida locais, de sentimentos, crenças e valores, que receberam como herança e a que, concomitantemente, se sentem ainda intimamente ligados. Os jogos tradicionais, como sustenta Lavega et al. “muito longe de serem obras menores e obsoletas, constituem manifestações que activam valores, mensagens e símbolos carregados de significado e sentido para a sociedade do século XXI (2006: 85), promotores de um diálogo intergeracional hoje periclitante e uma relação sustentada com o meio ambiente tão necessária quão urgentemente carecida de ser potenciada, neste tempo em que o sentido do campo lúdico há muito tempo que deixou de ser de casa para o seu exterior. Os jogos

---

<sup>39</sup> Os jogos populares estão originariamente ligados ao mundo rural: do trabalho (reproduzem-no) à diversão (Coelho e Mendes, 2007: 71), consequência intrínseca da expressão esmagadoramente rural que caracterizava a maioria da população de tempos ainda bem recentes (na década de sessenta, refira-se a título de exemplo, ainda mais de 60% da população portuguesa trabalhava na agricultura).



tradicionais com a sua natureza praxica e sociocultural, encerram potencialidades que podem funcionar como catalisadores de novos usos culturais, assumindo-se como beneficiários dos processos de glocalização que hoje se colocam às sociedades da globalização nesta segunda modernidade (id.: 70) e como paradigma da sua resiliência cultural à cultura lúdica global que tudo parece esmagar à sua volta, constituindo-se, simultaneamente, como contributo para a diversidade cultural que emoldura um mundo que é de todos nós, mas naturalmente diferente nas suas mais variadas dimensões.

Todavia, na verdade, vivemos numa época em que o tradicional passa por uma grave crise existencial, verdadeiramente asfiziado pela pressão constante e crescente de novas realidades de vida, que os progressos socioeconómicos e tecnológicos trouxeram à sociedade moderna, perpassando-a em toda a sua extensão, com a consequente oferta das mais variadas formas de ocupação dos tempos livres (a televisão, o vídeo, o computador e o fácil acesso da sociedade a um sem número de espectáculos desportivos são disso um bom exemplo) e o inerente afastamento da prática de actividades tradicionais e dos divertimentos do mundo rural e até mesmo urbano de tempos recentes. Aliás, Cameira Serra (2001: 15) vê, também, na adopção generalizada do modelo inglês do “sport” o prenúncio do enfraquecimento, que pouco depois se lhe seguiria, dos jogos tradicionais autóctones, que não resistiram à variedade e colorido dos jogos da modernidade, que positivamente arrebataram o novo homem saído da revolução industrial e o arrastaram para a sua prática ou conduziram, como espectador, em multidões para o interior de grandes recintos desportivos.

Neste tempo de agora, em que os jogos que povoam o horizonte dos indivíduos se repartem entre uma imensidão de jogos informáticos, prontos a servir e consumir sem que o jogador necessite de outro esforço qualquer que vá para além da manipulação dum *joystick* ou de um rato de computador, sobretudo de parceiros para jogar, o que, desde logo, inviabiliza a interacção grupal, num faz de conta que se joga, em ambiente totalmente artificial a que Duvignaud (1982) chama “o jogo do jogo”, e os desportos visualizados que vão engrossando uma cada vez maior plateia comodamente acantonada defronte do ecrã, transformando muitos actores de ontem em espectadores de hoje, não é difícil encontrar, também, um lugar para os jogos tradicionais e com isso tornar possível a concretização de dois objectivos de inegável valor: trazer novamente o indivíduo para a rua, o largo, o pátio, para a natureza, e, concomitantemente, o convívio grupal, e, simultaneamente, manter vivos esses pedaços da nossa cultura ancestral.

Atenta esta realidade e considerando que os jogos e desportos<sup>40</sup> tradicionais são parte integrante da herança cultural humana, exuberante e diversificada, gerada por um corpo que joga por força da sua acção motora, inspirado pelas práticas quotidianas (Parlebas, 2005: 15), a UNESCO desencadeou um conjunto de procedimentos visando o seu enquadramento, reconhecimento, promoção e desenvolvimento, a partir de três grandes momentos:

- Definição e reconhecimento em 1989 da cultura popular e tradicional, com a consequente menção expressa dos jogos, dentro da vastíssima gama de formas de expressão (UNESCO, 1990: 254);
- Aprovação em 2001 da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural contendo as medidas a adoptar para a sua preservação (UNESCO, 2001);
- Promoção em 2006 de um vasto conjunto de medidas tidas como essenciais para a salvaguarda do património contido nos jogos e desportos tradicionais, designadamente com a promoção do seu estudo e prática em contexto escolar (aulas de educação física), reconhecendo-se-lhes o seu valor educativo enquanto veículos promotores da solidariedade (a maior parte deles), da resolução de problemas, da diversidade, da inclusão do respeito e de uma ‘consciência cultural’ (UNESCO, 2006).

Neste sentido e a partir desta última tomada de posição, foi criada uma plataforma internacional sob os auspícios e a funcionar no âmbito da UNESCO, com o intuito de superintender nas acções que enformarão todos os processos que visem a salvaguarda dos jogos e desportos tradicionais que se encontram ameaçados, designadamente: catalogação e aplicação em diferentes contextos (educação, cultura, ambiente, conservação, desportos de competição) dos jogos tradicionais, entendidos como cultura viva; apoio ao trabalho conjunto de organismos que promovam o reconhecimento dos jogos tradicionais como parte da herança cultural da humanidade, constituindo uma importante vertente do património imaterial que dela é componente inseparável.

---

<sup>40</sup> Na documentação oficial produzida, onde se sistematizam os estudos conducentes à afirmação do lugar histórico que aos jogos tradicionais cabe no contexto de uma herança cultural que merece ser preservada, são acrescentados os desportos tradicionais enquanto, também, catalisadores da afirmação de uma cultura desportiva tradicional envolvendo um espírito de competição intercomunitária ou intergrupala de jogos tradicionais (UNESCO, 1990; 2006).

A “European Traditional Sports and Games Association”<sup>41</sup> no trilho e em consonância com as orientações adoptadas pela UNESCO, pôs em andamento no dealbar do presente milénio um programa que coloca no centro das suas preocupações os jogos e desportos tradicionais, certa de que a sua preservação enquanto herança cultural constitui no século XXI um desafio para toda a Europa (Lavega, 2009), desiderato que convoca todos quantos se identificam com os valores que lhes subjazem a emprestarem à empreitada a atenção que, tidos os pressupostos enunciados, lhe é devida<sup>42</sup>.

O tradicional traz consigo as marcas da nossa memória colectiva, é um acumulado cultural por ela transportado. A actividade lúdica em geral e, na sua expressão mais tradicional, o jogo em particular, fazem parte integrante desta díade concomitante. Tradição e memória são, em boa verdade, co-construtoras de um bom pedaço da história dos homens e do mundo através dos tempos.

### 3. Cultura, Tradição e Memória

Duas particularidades entrelaçadas se podem observar nas enunciações lexicais suscitadas pela descrição da significação do vocábulo ‘tradição’ em diferentes espaços de abordagem<sup>43</sup>: numa delas e reflectindo a transposição literal da origem latina da palavra tradição (*traditio*, *tradere*, significa entregar, transmitir) está contida uma forte componente dinâmica inerente ao movimento contínuo que faz da tradição um veículo através do qual vai transitando no tempo um determinado legado social (crenças, lendas, usos, costumes, técnicas, valores morais, notícias, folclore, etc.); representando a outra face de uma mesma moeda, o legado social que a tradição carrega caminho afora consubstancia o conjunto de todos os factos que a enformam e, concomitantemente, constitui-se como expressão simbólica de uma presença incontornável no processo cultural que historicamente os homens e as sociedades vão paulatinamente construindo.

Nos tempos que antecederam o surto de progresso acelerado que abanou positivamente uma boa parte do mundo com o advento da industrialização, até então de

---

<sup>41</sup> <http://www.jugaje.com>.

<sup>42</sup> “Redescobrir e conhecer a cultura tradicional [...] não é um sentimento romântico, de rememorização do passado, é talvez uma necessidade que se torna urgente no presente, às vezes alienador. A cultura é portadora de valores que a veloz transformação social chegou a apagar. Não é que qualquer tempo passado fosse melhor, mas devemos dar oportunidade às novas gerações para que julguem elas mesmas o peso da sua cultura, e isto só se consegue a partir do conhecimento da mesma” (Lavega e Rovira, 1999).

<sup>43</sup> E.g. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Tomo VI, p. 3555; Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, p. 3600.

avanço muito lento, a espaços mesmo estagnado, a tradição não envolvia a problemática que hoje suscita, uma vez que, em boa verdade, estava por toda a parte, era presença permanente no quotidiano das pessoas, confundia-se com a sua própria vivência, permanecia quase imutável e nesse formato ia passando de geração em geração. Como lembra Giddens, “o conceito de tradição não passa de uma criação da modernidade” (2000: 47), tempo em que a inovação, com o consequente aparecimento de coisas novas a ritmo galopante, sobrepôs a muito do que tinha tradições seculares usos e costumes mais apelativos que rapidamente tomaram os seus lugares.

Pela sua natureza e objecto, as tradições, mesmo as inventadas<sup>44</sup>, caracterizam-se por uma grande fidelidade ao passado a que se referem, consubstanciada numa imposição de práticas fixas (normalmente formalizadas), sobretudo através da repetição sistematizada e periódica do evento (Hobsbawm, 1988: 4-5), que o ritualiza e, desse modo, se transforma em meio poderoso para assegurar a sua preservação. Todavia, Giddens admite que as tradições não são factos estanques à mudança, sendo também susceptíveis de, por vezes, evoluírem rapidamente ou serem mesmo alteradas, quando não até “inventadas e reinventadas” (2000: 49), na esteira, aliás, do postulado por Hobsbawm no que a esta última possibilidade respeita.

Muito do que ate nós chegou de histórias, lendas, contos, fábulas, jogos, etc., vindo de longe, de muito longe até, tem a chancela da tradição oral, foi preservado através da fala e, *sensu strito*, não se lhe conhece a autoria. Para Vansina (1967: 35), a tradição oral sustenta-se numa cadeia de testemunhos que se inicia num prototestemunho, ou testemunho inicial, e termina no momento em que aquela que será a última testemunha dela faz um registo escrito, podendo, de permeio, ir circulando de testemunho em testemunho, numa cadeia em que cada testemunho ulterior é um elo de ligação e cada um dos testemunhos de *per si* um testemunho auricular. Nesta conformidade, a tradição

---

<sup>44</sup> Hobsbawm e Ranger consideram uma *tradição inventada* “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceites. Tais práticas de natureza ritual ou simbólica visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado, aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer uma continuidade com um passado histórico apropriado” (1997: 9). Estes autores utilizam o termo ‘tradições inventadas’ para referir as tradições verdadeiramente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas e aquelas que emergem de uma forma mais dificilmente reconhecível dentro de um período breve e datável – uma questão de poucos anos – e se fixam rapidamente. Dão como exemplo, no que às primeiras concerne, a difusão pela rádio das celebrações reais do Natal em Inglaterra, instituídas apenas em 1932 e hoje, de facto, tidas como um acontecimento tradicional, que todos os anos se repete como se de uma coisa ancestral se tratasse, e estaca as segundas no ritual da final da taça de Inglaterra que todos os anos arrebatava milhões de pessoas um pouco por todo o mundo, fãs de um espectáculo desportivo fantástico que hoje constitui uma grande tradição inglesa e internacional.

oral faz o essencial do seu percurso pela verbalização que dos factos que a enformam fazem entre si e sucessivamente as testemunhas que vão assegurando a cadeia transmissiva, o que torna esta tradição numa sucessão de testemunhos históricos sempre verbais e, enquanto tal, sujeitos às oscilações inerentes aos processos em que as fragilidades próprias da memória ou da forma de contar da testemunha não são passíveis do escrutínio que o rigor de um documento escrito, naturalmente, permite validar ou colocar completamente em confronto, se for o caso<sup>45</sup>.

Daí que a importância crucial dos registos escritos das tradições orais da nossa cultura popular – a tradição oral é, por condição e natureza, própria das classes iletradas, é património originário do campo da “pequena cultura”<sup>46</sup> – seja proporcionalmente crescente em relação à distância que os separa do tempo em que a cadeia oral foi interrompida para lhes dar lugar. Uma cadeia oral encurtada significa a supressão de uns quantos testemunhos orais e, com isso, a diminuição dos riscos de enviesamentos, deturpações ou interpretações diferenciadas que, provavelmente, lhe iriam adulterar a sua originalidade ao longo do percurso. Quanto mais curta se mostrar a cadeia de transmissão testemunhal, mais a tradição oral escrita que lhe advirá se aproximará do seu estado primário<sup>47</sup>, mantendo inalterado, ou muito próximo disso, o conjunto das características que originariamente lhe eram próprias.

Era inevitável que o alastrar do processo de modernização do mundo a uma escala global nunca antes vista acabasse por minar as bases que durante muito tempo serviram de suporte a um número infindável de tradicionalismos espalhados por um mundo culturalmente fragmentado e, concomitantemente, em que cada rincão, local, regional ou nacional, permanecia muito vinculado a fortes particularismos que o segmentava de uma forma distinta em variadíssimos aspectos dos seus usos e costumes, que, desse

---

<sup>45</sup> “A tradição oral tem um carácter muito próprio. Como cadeia de testemunhos verbais, ocupa um lugar bem particular entre as fontes históricas. O testemunho é indirecto como todos os documentos históricos que não são fontes arqueológicas, o que quer dizer que a testemunha condiciona fortemente o seu testemunho. A verbalidade do testemunho que a tradição comporta com o rumor e o testemunho ocular e sobre o qual se baseia amiúde a tradição escrita, tem como consequência que a definição de uma tradição compreenderia todas as declarações da testemunha concernentes a um mesmo e determinado facto, que neste caso está composto de tradições” (Vansina, 1967: 58).

<sup>46</sup> A sua condição de subcultura não deve ser olhada numa perspectiva de menorização do reconhecido valor que lhe está associado, como anteriormente deixamos evidenciado

<sup>47</sup> O grupo Folclórico de Vila Verde constitui um bom exemplo de aproximação a este princípio. Por ocasião do seu 50.º aniversário (2008), deu à estampa a obra “Grupo Folclórico de Vila Verde – Mensageiro da sua Terra Ontem, Hoje e Sempre”, onde todo o seu vastíssimo património folclórico recolhido nos finais da década de cinquenta e primeira metade da década de sessenta próximas passadas directamente da tradição oral vilaverdense fica registado para a posteridade, com o cunho de quem o compilou junto do povo que o detinha, garante, consequentemente, de uma fidelidade às suas origens de grande valor etnográfico, sociológico e histórico.

modo, se transformavam em verdadeiros emblemas da sua cultura tradicional. O conhecido desenvolvimento vertiginoso das comunicações electrónicas nas últimas três décadas veio alterar radicalmente este estado de coisas e (re)criar “um mundo em que ninguém está fora” e onde, conseqüentemente, “as tradições preexistentes não só não podem evitar o contacto com outras tradições como também não podem evitar o contacto com numerosos modos de vida alternativos” (Giddens, 2000: 93) com elas concorrentes na disputa por um lugar no quotidiano das pessoas e das sociedades delas até aí depositárias ao longo de séculos. O mundo da(s) sociedade(s) tradicional (is), plural na extraordinária diversidade da(s) sua(s) cultura(s), confinado a um espaço privilegiado, soçobrou em grande escala ao peso da globalização, dando lugar à emergência de um outro onde “na ordem tradicional, o pluralismo cultural, quer ele envolva tradições persistentes ou criadas, já não pode tomar a forma de centros separados de poder incorporado” (id.: 101), condenado que está a coexistir no seio da sociedade pós-tradicional de hoje onde o peso que a herança cultural ontem detinha deu lugar a formas de construção dos espaços de vida mais alinhados com as perspectivas que no momento se apresentem ao indivíduo, num processo de descontextualização e recontextualização das formas sociais característico da modernidade reflexiva (Beck, 2000: 2). A tradição deixou, definitivamente, de ser o que foi.

Talvez os fenómenos que fazem emergir hoje focos de tensão em torno dos questionamentos que frequentemente se colocam correlacionados com tradições que afectam o género, a família e as comunidades locais em muitas partes do globo, desencadeando grandes debates públicos, e que convocam muitas vezes os povos envolvidos para a sua defesa<sup>48</sup>, alimentando-se por estas vias fundamentalismos radicais na busca de uma destradicionalização<sup>49</sup> compaginável com um contexto de cosmopolitismo global (Beck, Giddens e Lash, 2000: VII), se alarguem a outros espaços das suas culturas tradicionais, onde a tais ‘substratos ocultos da modernidade’ se possa sobrepor a defesa e preservação de outros domínios culturais menos problemáticos de

---

<sup>48</sup> As questões em torno dos símbolos religiosos islâmicos, do lugar da mulher no seio do islão, da mutilação genital feminina em alguns países africanos, da poligamia, são, entre tantos outros, hoje campo de apaixonadas discussões e de mobilização de movimentos de sinal contrário desencadeadores de outros defensores do direito à sua coexistência no respeito pela diversidade e tradição culturais.

<sup>49</sup> “Falar de ‘destradicionalização’ não é o mesmo que falar numa sociedade sem tradições. Pelo contrário, o conceito refere-se a uma ordem social em que a tradição muda o seu *status*. Num contexto de cosmopolitismo global, as tradições são hoje chamadas para se defenderem a elas mesmas: elas são, rotineiramente, objecto de interrogação. Particularmente importante, no que respeita a este tema, é a exposição do ‘substrato oculto’ da modernidade. Este envolve tradições que afectam o género, a família, as comunidades locais e outros aspectos da vida quotidiana, que se vêem assim expostos e alvo de debate público” (Beck, Giddens e Lash, 2000: VII)

inegável valor e, nesse sentido, merecedores de reconhecimento universal e do respeito pela memória cultural histórica que representam, tanta dela esplendorosamente reproduzida no seu património intangível (expressões culturais, artísticas, populares), quanto dele provindo de épocas que se perderam na voragem do tempo.

Memória e tradição que, recordemo-lo agora com detalhe, se encontram de tal forma imbricadas, que se tornaria frágil a existência de qualquer uma delas isoladamente, uma vez que mais do que guardar algo, memorizar é, essencialmente, rememorar, reproduzir continua e sucessivamente memórias do que passou e com elas conferir continuidade à experiência (Giddens, 2000: 61). Sem este processo organizativo e dinâmico que a memória possibilita e desenvolve permanentemente, tornava-se inviável o arrastamento intergeracional do processo contínuo de construção cultural retratado no acervo tradicional que cada geração vai recebendo da que lhe antecedeu e a partir do qual se (re)processa o fluir da vida de todos os dias na sua transformada continuidade. Neste sentido, uma memória dada assume-se como depósito de um passado feito de/por muitas memórias individuais, consonantes e comprometidas entre si, com afiliações grupais ou sociais conjuntamente construídas e historicamente solidificadas e interdependentes, vivendo dentro umas das outras e, conseqüentemente, (re)configuradas assim numa memória colectiva, que encontra o seu lugar na tradição, alimenta-a e, ao fazê-lo, também, simultaneamente, promove a sua dinâmica.

No entendimento de Halbwachs (1950: 5-6 e 26), sem uma constante presença junto de nós de uma memória colectiva portadora de um conjunto de valorações e aceções comuns a todos os membros do grupo, que nos ajuda a aferir a cada instante a conformidade da própria memória individual que cada um tem do passado, não passaríamos de seres errantes perdidos por entre um emaranhado de outras memórias então como a nossa desenraizadas, que não se conseguiriam entender entre si e, simultaneamente, não conseguiriam entender o mundo e nem nele em concomitância se movimentar e viver socialmente a preceito, porque o fio condutor por onde o passado feito memória vai caminhando, torna-se presente a cada instante, para de seguida ser futuro dos que vêm, estaria irremediavelmente quebrado. Malgrado a existência de uma memória individual, tal não significa que ela seja totalmente isolada e fechada, pois socorre-se, quantas vezes, sobretudo quando procura evocar o próprio passado social que nela mora e de onde provem, de apelar às recordações dos outros, a referenciais fixados pela sociedade, que lhe são externos, sem os quais não conseguiria funcionar. Quando caminhamos pelas ruas de uma cidade e nos detemos a apreciar a sua

monumentalidade, planeamento urbanístico, ou visitamos os seus museus, mesmo que fisicamente nos encontremos sozinhos, em boa verdade, em pensamento, estamos constantemente acompanhados de grupos com quem partilhamos idênticas experiências noutras circunstâncias, de um historiador ou arquitecto que antes ouvimos falar disso, das apreciações de um guia de museu noutras visitas anteriores, de quem circunstancialmente nos socorremos agora a propósito para aprofundar a nossa análise sobre as coisas que se nos vão deparando. Nunca estamos sós quando rememoramos algo, por muito isolados de outras pessoas que nos encontremos nesses momentos. Junto da memória que em cada um de nós permanece constante está sempre presente uma memória colectiva, habitando o nosso espírito ou, então, fisicamente presente, num momento dado ou na interacção social de todos os dias, que nos ajuda a construir e reconstruir com a nossa chancela e a outorga do grupo que integramos o mundo que nos envolve. Sem uma relação constante com o mundo exterior a nossa memória enfraquecia irremediavelmente, pois ela não é muito mais do que o produto da interacção que com ele mantemos, constitui-se nos mundos interpessoais e culturais em que os indivíduos (con)vivem (Peralta, 2007: 19).

Esta necessidade premente de ligação a uma memória que lhe é exterior como condição essencial e necessária para que se possa socialmente estruturar, não faz do indivíduo um ser que só é capaz de obedecer à vontade colectiva interiorizada, como se fora um autómato. Fentress e Wickham (1992: 58) verberam esta perspectiva de uma memória prisioneira dessa invasão forasteira, considerando que a nossa memória individual se socializa e, nesse contexto, se torna também uma ‘memória social’, essencialmente pela integração e permuta de diferentes recordações tidas por relevantes pelo e no grupo a que pertence e onde, dessa forma, se integra também, num intercâmbio crítico activo, bidireccional, agregador e nunca excludente<sup>50</sup>. Como sustenta Halbwachs “o indivíduo recorda quando assume o ponto de vista do grupo e a memória do grupo manifesta-se e realiza-se nas memórias individuais” (2004: 11) com as suas potencialidades e autonomias que lhes possibilitam interacções críticas constantes.

É com estes mecanismos interactivos de armazenamento de conteúdos culturais que a história dos homens se vai construindo, alargando e avançando, não tanto por aquilo

---

<sup>50</sup> “A nossa memória não se ordena como texto físico, mas, por mais difícil que seja reconhecê-lo, como o próprio pensamento. Não é um receptáculo passivo, mas sim um processo de reestruturação activa em que os elementos podem ser retidos, recordados ou suprimidos” (Fentress e Wickham, 1992: 58).



que simplesmente se guardou, mas, sobretudo, pelo que fomos capazes de reproduzir através de uma práxis que, efectivamente, se apresente como capaz de materializar a acção memorizada, de tal modo que outros a possam apreender e, nessa conformidade, funcione como garantia de que o ciclo transmissivo não sofra qualquer interrupção, antes se torne numa continuada rotina. Nesta ‘memória hábito’ (Connerton, 1999: 26) feita experiência a todo o tempo, o passado está de tal modo realmente presente que nem conseguimos lembrar a proveniência desse conhecimento, de como, quando ou onde o adquirimos. Andar de bicicleta, para quem o sabe fazer, é recordado como algo que foi muito bem aprendido e, conseqüentemente, passou a ser um hábito de que não houve mais necessidade de recordar a origem para nela procurar a explicação para a forma como aconteceu pela primeira vez para o poder realizar de novo, tornou-se rotineiro, é algo que fazemos com a maior das naturalidades, está connosco.

A nossa memória é produto de muitas memórias que nos são exteriores, contém as marcas dos mundos interpessoais e culturais em que todos os dias nos movemos e onde, colectivamente, partilhamos recordações individuais com que se vão construindo também as memórias dos outros, num vaivém de que se alimenta e por onde vai avançando a roda do mundo. É nelas e com elas que o nosso passado permanece e se faz a cada momento presente pronto a (re)começar outra vez, com todas as marcas que o enformam, particularmente as das tradições de que as memórias colectivas são fieis depositárias (Halbwachs, 1950: 48-51), constituindo-se, deste modo, a partir delas e da integração dos diferentes passados em que se consubstanciam, um património cultural que se torna comum aos membros de uma comunidade dada através de uma memória social que confere dimensão colectiva aos diferentes elementos de recordação individual comumente partilhados no seio de um grupo, com potencialidades para se materializarem em práticas sociais corporais ou festivas ritualizadas e habituais nas vivências dos povos, que vão promover o seu prolongamento no tempo e, nesse sentido, assegurar a conservação do conhecimento do passado (Lavado, 1999: 40).

A ausência da memória das coisas transformaria o nosso presente num vazio sem qualquer sentido, em que tudo teria que se iniciar outra vez a cada momento, para logo aí se esvaír novamente e se transformar conseqüentemente num passado morto (Pires, 1998: 31). As memórias que habitam a memória de cada um de nós são, com esta, protagonistas de uma longa viagem no tempo, ao longo da qual foram carregando e carrilando a história cultural da humanidade seguindo os mais diversificados percursos. Como anotam Fentress e Wickham (1992: 243), a história da memória é também a

história da sua transmissão, da forma como cada legado cultural foi transaccionado geracionalmente para aí cumprir entre os homens o papel de motor da humanidade que sempre lhe esteve subjacente.

Uma parte da memória do mundo<sup>51</sup> está guardada num património documental (bibliotecas, arquivos e museus) espalhado um pouco por todo o lado, vivendo hoje um tempo de cuidada atenção<sup>52</sup>, que vem alimentando o desenvolvimento de acções que visam acautelar a sua salvaguarda perante indícios crescentes de que algum dele correrá riscos sérios de perecimento. Para além desta memória inerte, adormecida nas estantes ou gravada em peças milenares, há outra viva incomensurável, não só sua herdeira, mas também capaz de se construir à medida de cada homem que habita e a habita, partilhável com a de outros homens em interacções constantes e permanentes sobre as quais se tem erguido o mundo ao longo do seu tempo existencial.

O estado civilizacional continua a exigir um crescente avolumar e aprimorar do campo cultural, que seja capaz de dotar o indivíduo de ferramentas que lhe permitam responder à complexidade que hoje pauta a vida quotidiana. Conhecer o mapa dos caminhos andados para preencher e levar até outrem a(s) memória(s) que cumpra(m), como sempre te(ê)m cumprido, o desígnio de tornar o passado presente para poder, a partir dele, construir o futuro, será continuar o compromisso dos que nunca desistiram deste princípio em que tem assentado a construção do mundo. Afinal, como bem lembra Bobbio (1997: 30), não só somos aquilo que pensamos, amamos e realizamos, como somos, também, aquilo que lembramos.

#### **4. Cultura: Trajecto(s) Geracional(is)**

Não houvesse um ponto de chegada que logo se torna de partida, levado pela memória cultural dos homens, num tandem que nunca pára, e o ser humano e a própria humanidade jamais teriam saído do zero absoluto em que tudo se iniciou um dia há longo tempo atrás, permanecendo num estado civilizacional letárgico que acabava como começava e assim recomeçava de novo outra vez e sucessivamente sempre igual em concomitância com o ciclo vital que cada indivíduo ou grupo tivesse que cumprir.

---

<sup>51</sup> A ‘Memória do Mundo’ é a memória colectiva e documentada dos povos do mundo – o seu património documental – que, por sua vez, representa boa parte do património cultural mundial. Ela traça a evolução do pensamento, dos descobrimentos e das conquistas da sociedade humana. É legado do passado para a comunidade mundial presente e futura” (UNESCO, 2002).

<sup>52</sup> O Programa Memória do Mundo da UNESCO – MOW (Memory of the World) – tem no seu escopo a conservação do património documental mundial, no pressuposto de que, enquanto pertença de todos, deverá ser plenamente preservado e protegido para todos e, no respeito pelos hábitos e práticas culturais, estar acessível a todos de maneira permanente e sem obstáculos (idem).

È nesse trajecto sem-fim que se consubstancia uma imensa e complexa teia de canais por onde tem passado a corrente cultural que alimenta e faz crescer a história da humanidade. Na verdade, lembra-nos Leontiev, “cada nova geração começa a sua vida no mundo dos objectos e fenómenos criados pelas gerações precedentes”, tendo um ponto de partida marcado pela produção cultural até aí acrescentada. “O pensamento e os conhecimentos de cada geração formam-se apropriando-se dos progressos já alcançados pela actividade cognoscitiva das gerações anteriores” (1976: 45), numa panóplia de saberes cumulativamente adquiridos que permanecem para além do desaparecimento natural das gerações que os desenvolveram para continuarem novos ciclos que se vão infinitamente repetindo, num processo transmissivo polimórfico onde cada indivíduo se constitui como agente activo<sup>53</sup> capaz de manipular e reinterpretar a herança cultural que lhe vai chegando a partir das suas experiências pessoais e da sua própria personalidade, da sua dinâmica, das representações, das suas crenças, contribuindo desse modo, conjuntamente com os outros membros do seu grupo social, para o seu enriquecimento continuado (Belkaid e Guerraoui, 2003: 124-125).

Cavalli-Sforza (1999; 2002)<sup>54</sup> cruzou os dados que lhe permitiram fazer uma leitura do nosso património genético, recolhidos e tratados no âmbito dos seus conhecidos estudos numa área do conhecimento em que, ao longo de muitas décadas, se tem debruçado sobre a ‘genética das populações’, campo em que é um dos maiores *experts* mundiais, com saberes adquiridos por outras ciências, designadamente, a arqueologia, a linguística, a antropologia, a história, a demografia e a estatística, e mapeou um conjunto de configurações, modelos e estilos de transmissão cultural, que, com os seus mecanismos, as suas características, *modus operandi* e espaços de incubação, nos permitem conhecer o essencial dos caminhos que, como refere Leontiev (1976: 55), viabilizam o movimento histórico com todo o seu potencial ascendente determinante para que a nossa civilização chegasse ao ponto em que hoje se encontra.

---

<sup>53</sup> Ao contrário do que pensavam os ‘culturalistas’, o indivíduo não é um agente passivo e submisso à acção cultural que o grupo a que pertence exerce sobre ele, como se de um mero contentor se tratasse. Tal como no-lo demonstram os modelos interaccionista ou construtivista, a transmissão cultural funda-se numa dialéctica indissociável cultura/indivíduos, sem a qual nem ela conseguia viver, nem eles se estruturarem (Belkaid e Guerraoui, 2003: 123-125)

<sup>54</sup> Este autor contou, para a prossecução dos seus trabalho aqui trazidos à colação, com os contributos de seu filho Francesco (Cavalli-Sforza e Cavalli-Sforza, 1997) e de Feldman, Chew e Dornbusch (Cavalli-Sforza et al., 1982).

**Quadro 3.1. Configurações caracterizadoras da transmissão cultural**

TRANSMISSÃO CULTURAL				
Tipologia <sup>55</sup>	Mecanismo Transmissivo	Pólos da Transmissão (ex.)	Espectro da Transmissão	Forma de Transmissão
Vertical	Transmissão de um indivíduo pertencente a uma geração para outro de uma geração seguinte, ligados por uma relação biológica duradoura ou por um parentesco adoptivo.	<b>Transmissor:</b> progenitor ou equiparado (pai e/ou mãe, biológicos ou adoptivos, padrasto, madrastra), avós, bisavós; <b>Receptor:</b> filho ou equiparado (enteado ou adoptivo), netos, bisnetos.	Gradual, lenta, conservadora <sup>56</sup> , tendencialmente invariável, sendo a mudança cultural difícil.	Intergeneracional
Horizontal <sup>57</sup>	Transmissão simultânea entre dois indivíduos não aparentados que podem ser de uma mesma geração ou de gerações diferentes, mas que não têm uma relação biológica ou social precisa e duradoura. A idade, as gerações e o parentesco não contam.	<b>Transmissor:</b> par, adulto, criança; <b>Receptor:</b> par, adulto, criança.	É muito mais veloz que as demais, sobretudo se novidade e atractiva para o receptor	Intergeneracional e/ou Intrageneracional
Paralela <sup>58</sup>	Transmissão entre indivíduos de uma mesma geração com ou sem relação biológica e uma relação social precisa e duradoura	<b>Transmissor:</b> crianças; <b>Receptor:</b> crianças (irmãos, vizinhos, primos, coetâneos, pares, colegas de escola, etc.)	Tanto mais rápida quanto as novidades em transmissão	Intrageneracional
Invertida	O ensino passa do mais novo para o mais velho, na direcção oposta à transmissão habitual de pai para filho.	<b>Transmissor:</b> o mais novo; <b>Receptor:</b> o mais velho.	Lenta, progressista e difícil de passar.	Intergeneracional

Quadro elaborado pelo autor contando com os contributos de Cavalli-Sforza, 1999: 273-289; Cavalli-Sforza e Cavalli-Sforza, 1997: 299-303; Cavalli-Sforza et al., 1982: 19-27.

<sup>55</sup> Cavalli-Sforza avoca da epidemiologia as nomenclaturas “transmissão vertical” e “transmissão horizontal” (1999: 274).

<sup>56</sup> De avós para netos é duas vezes mais conservadora do que de pais para filhos.

<sup>57</sup> Respeita a transmissão de facto(s) específico(s): uma noção, um hábito, uma crença, um comportamento, um jogo, uma brincadeira, etc.

<sup>58</sup> Idem

São multiformes os sentidos que pode assumir a cadeia transmissiva, como, consequentemente, diferentes são os mecanismos que lhes subjazem e diversificadas se mostram as consequências daí advindas, que se vão constituir como determinantes para a consistência do processo transmissivo (quadro 3.1.).

A transmissão vertical, que “segue a seta do tempo e da idade” (Cavalli-Sforza e Cavalli-Sforza, 1997: 301), vai-se operando ao ritmo geracional, essencialmente no seio da família, mantendo-se lenta e conservadora.

### Quadro 3.2. Especificidades da Transmissão Horizontal

TRANSMISSÃO CULTURAL HORIZONTAL				
Especificidade	Mecanismo Transmissivo	Pólos da Transmissão (ex.)	Espectro da Transmissão	Forma de Transmissão
Oblíqua	Transmissão de um indivíduo pertencente a uma geração anterior à do receptor <sup>59</sup>	<b>Transmissor:</b> adulto; <b>Receptor:</b> criança	Lenta	Intergeneracional
Magistral	Transmissão de um indivíduo para muitos receptores em simultâneo	<b>Transmissor:</b> professor, eminência religiosa, chefe militar, líder grupal (criança mais velha); <b>Receptor:</b> alunos, devotos, militares subordinados, elementos do grupo (aprendiz da brincadeira).	Tanto mais rápida quanto maior for o poder simbólico que o transmissor detenha na estrutura em relação ao conjunto dos indivíduos que a constituem e integram activamente	Intergeneracional e/ou Intrageneracional
Concertada	Vários transmissores fazem incidir a sua acção cultural sobre um receptor	<b>Transmissor:</b> a família; <b>Receptor:</b> filho	Transmissão sobre pressões múltiplas, o que a torna mais eficaz, a mais conservadora de todas, lenta, mas, simultaneamente, a mais forte.	Intergeneracional

Quadro elaborado pelo autor contando com os contributos de Cavalli-Sforza, 1999: 278-286; Cavalli-Sforza e Cavalli-Sforza, 1997: 299-303; Cavalli-Sforza et al., 1982: 19-27; Amaro, 1972: 13-14.

<sup>59</sup> Cavalli-Sforza considera esta modalidade de transmissão cultural fundamental para que a informação passe de uma geração para a outra, “o que não pode acontecer se a comunicação se der apenas entre indivíduos da mesma geração” (1999: 278).

Pela simultaneidade de que se reveste e sem hierarquias parentais ou avoengas, nem outras barreiras demarcadoras, a transmissão horizontal adquire outro ritmo de passagem que a novidade pode acelerar, estado que se pode acentuar ainda mais se estivermos em presença de um acto de transmissão paralela, sobretudo entre crianças em situação lúdica noventa, característica que se altera completamente na passagem invertida, que, apesar do seu carácter progressivo, além de lenta tem, ainda, grandes dificuldades em passar, reflectindo-se aqui o conflito geracional que marca o fosso que no nosso tempo se cavou entre novos e velhos (Mead, 1970). Consideram os Cavalli-Sforza (1997: 302-303), que a cultura via transmissão horizontal pode chegar a imensa gente em simultâneo, muitas vezes de forma magistral (do Papa para o mundo católico ou de um Imã ou Aiatola para os muçulmanos seguidores das suas palavras, do chefe militar para as tropas suas comandadas, do professor para os seus alunos, do mais velho para o mais novo no grupo brincante), o que a torna tanto mais rápida e eficaz quanto maior for o poder e prestígio do transmissor dentro da estrutura em que se desenrola, até de modo quase instantâneo neste tempo de hodierna velocidade de comunicação que estamos a viver. No seio do grupo familiar, a transmissão geracional adquire quase sempre a forma de ‘todos para um’ o que faz da pressão constante que o grupo familiar exerce concertadamente sobre o seu descendente um meio eficaz de passagem do testemunho cultural. Na transmissão horizontal oblíqua o quadro transmissivo retoma algumas das características que tem na transição verticalizada, aqui com a particularidade da inexistência de uma relação hierarquizada do ponto de vista biológico (quadro 3.2.). No entendimento de Cavalli-Sforza (1999: 287), é na transmissão horizontal que estão reunidas as condições que podem potenciar uma transmissão cultural, simultaneamente mais rápida, abrangente e eficaz que qualquer uma das outras que vamos encontrar a enformar o processo transmissivo, sem embargo das potencialidades que em cada uma delas se podem considerar.

A complexificação e o avolumar dos resultados que a humanidade vai paulatinamente acrescentando ao seu processo civilizacional exige a cada instante o cumprimento de novas tarefas e a aquisição de ferramentas actualizadas (Leontiev, 1976: 55), que permitam ao indivíduo acompanhar o desenvolvimento dos saberes conquistados através, num primeiro momento, da sua aquisição, e, subsequentemente, do desenvolvimento que com eles for capaz de potenciar e legar aos vindouros de cada traço geracional que lhe é sucedâneo. Os modelos de transmissão cultural que têm caracterizado o desenrolar do nosso processo desenvolvimental (quadro 3.3.) reflectem

essa evolução, com particulares registos para o esborratar da cadeia de transmissão oral (Poirier, et al., 1995: 7) por este tempo de institucionalização e de fechamento do indivíduo sobre si mesmo, para a importância que pode adquirir um ambiente de coeducação geracional (Oliveira, 1999: 26) e, ainda, para a transcendente exclusividade de que se reveste a transmissão por via oral infantil dos jogos e brincadeiras que as crianças tradicionalmente aprendem entre si sem a interferência directa dos adultos (Amaro, 1972: 13-14). Todavia, para Cavalli-Sforza e Cavalli-Sforza, “o processo educativo fundamental continua a ser o exemplo: imitam-se os comportamentos, as opiniões, etc., das pessoas que nos servem de inspiração, que respeitamos ou que mostram qualidades que nós gostaríamos de ter também (2002: 249), realidade que adquire especial acuidade junto da geração primeira<sup>60</sup>. Ganham, nesta conformidade, particular importância as aproximações que envolvam as crianças em contextos de transmissão contextualizados com estes postulados.

### Quadro 3.3. Modelos de transmissão cultural

Modelo Transmissivo	Caracterização	Modus Operandi	Incubadora
Tradicional	Observação, conversação, mimética, práxis, ensino directo (oral ou escrito), segu(i)ndo regras, coeducação	Ver, ouvir, imitar e ‘fazer-se’	Família (pai, mãe, irmãos e demais familiares), companheiros de jogos e suas famílias, escola - professores, monitores e companheiros de escola (e de outras instituições), mass-media.
Clássico	Livros e outros escritos, fitas magnéticas e outros suportes técnicos	Ler, ouvir e visualizar	Bibliotecas, cinema, DVD’s, CD’s
Tecnológico	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação	Ver, ouvir, experienciar	Novos Media – Internet, play-station, telemóvel, iPod, etc.

Quadro elaborado pelo autor a partir dos contributos de Cavalli-Sforza et al.,1982: 19-27; Baum, 1999: 265; Oliveira, 1999: 26; Amaro, 1972: 13-14.

Basta contemplar o edifício cultural que neste dealbar de milénio se ergue diante de nós para sentir a densidade do legado que lhe subjaz e que os homens foram capazes de

<sup>60</sup> “A transmissão de cultura acontece antes de mais na família: a criança copia os comportamentos dos pais (um pouco como copiou os seus genes, mas os genes mudam muito pouco enquanto os comportamentos evoluem ao longo da vida). As influências recebidas nos primeiros anos são fundamentais e, embora a adolescência traga frequentemente um brusco afastamento ou uma ruptura, é comum encontrar no adulto atitudes e valores aprendidos na infância. Com os primeiros companheiros de jogos e outras pessoas com quem pouco a pouco vai entrando em contacto, e depois com a escola e com a televisão (mais com a televisão do que com a escola), a criança está exposta a uma variedade de fontes de informação, de solicitações, de modelos de vida” (Cavalli-Sforza e Cavalli-Sforza, 2002: 249).

transportar num acumulado de conhecimentos que sem a sua marca permanente jamais existiriam, seguindo invariavelmente um caminho de comunicação continuada através da qual se estruturaram desde sempre as bases da cultura, permanentemente sustentadas na “capacidade de acumular uma herança de conhecimentos, de a receber da geração anterior, transmitindo-a por seu lado à geração seguinte, de modo a que cada indivíduo não tenha que reinventar a escova de dentes, a roda e o cálculo integral” (Cavalli-Sforza e Cavalli-Sforza, 1997: 293-294).

Tarefa exaltante esta que a cada instante nos convoca para a procura aperfeiçoada de fórmulas outras que façam da transmissão cultural<sup>61</sup> um farol que continue a iluminar os caminhos que o homem vem trilhando desde tempos imemoriais, quando partiu para a aventura que lhe tem marcado a existência, esbulhando todos os que serviram de veículo para tal na expectativa de entre eles e com eles procurar o equilíbrio necessário para que a história da humanidade se possa escrever um dia sem as intermitências que hoje lhe enrugam a textura.

## **5. Anotações Conclusivas**

A vastidão do espectro cultural que nos envolve, com toda a sua carga historicamente construída e até nós carregada, não contém um padrão donde dele se possa extrair e apresentar como modelo ideal de aferição uma fórmula susceptível de ser tida como uma receita recomendável e a recomendar para a educação das gerações. Sabemos, contudo, que o estágio civilizacional em que nos encontramos cresceu exponencialmente para níveis que se não compaginam hoje com preparações para nele estarmos de corpo inteiro aligeiradas, antes reclama que cada indivíduo se submeta a estágios de maturação educativa cada vez mais longos e complexos, que promovam a sua inclusão activa e cidadã nos contextos em que vive, consequente com o aporte que lhe advém desse seu “capital cultural incorporado e institucionalizado” (Bourdieu, 1987: 12)<sup>62</sup> com que tem de acompanhar em crescendo uma sociedade onde o grau de

---

<sup>61</sup> “A transmissão cultural é o processo de aquisição de comportamentos, atitudes ou tecnologias através de estampagem, condicionamento, imitação, ensino activo e aprendizagem ou a combinação desses elementos” (Cavalli-Sforza et. al., 1982: 19).

<sup>62</sup> Segundo este autor, o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, quer dizer, sob a forma de disposições duradouras do organismo, o que faz dele um ‘ter’ transformado em ‘ser’, uma propriedade feita corpo que se converte numa parte integrante da pessoa, um hábito; no estado objectivado, sob a forma de bens culturais, quadros, livros, dicionários, instrumentos, maquinaria, os quais são a marca ou a realização de teorias ou de críticas a essas teorias, e de problemáticas, etc., transmissível na sua materialidade; no estado institucionalizado, como forma de objectivação muito particular, porque tal como se pode ver com o título escolar, confere ao capital cultural – que essa patente



exigência não pára de aumentar. Nas palavras de Coelho, pensadas e escritas há mais um século atrás, “ a cultura deve dar ao espírito ‘perspicacidade’, reflexão sobre si, capacidade de juízo recto, forma de senso estético e firmeza moral” (1993: 181)<sup>63</sup>, reunindo nesta formulação todo o manancial de recursos que é necessário mobilizar para que se concretize um constructo cultural que enforme o indivíduo capaz de (cor)responder a tal desiderato.

Falamos no decurso desta incursão aos meandros das complexas cambiantes em que se configura o campo cultural, de um modo abrangente e uniforme, como se de um processo linear, contínuo e igualmente distribuído pelo todo social se tratasse. Todavia, e como na sua incursão às culturas juvenis lembra Pais (1996: 55-56), coexistem aí apartados e localizados um conjunto de significados compartilhados, uma linguagem com seus usos específicos, uma gama de símbolos próprios e rituais e eventos particulares, que são pertença de um determinado grupo geracional<sup>64</sup>, fazendo parte de um conhecimento comum, ordinário, quotidiano, bem distinto entre os demais que compõem a cultura no seu sentido socialmente mais abrangente.

É sobre esta realidade tão notável também no campo infantil que faremos incidir doravante o nosso foco de análise. Como lembra Iturra (1998: 12 e 128), há uma cultura das crianças que (co)existe e interage com a dos adultos e a da sociedade a que pertence e integra. Mas uma cultura que vale essencialmente pelo que representa e significa dentro da sociedade das crianças e, nessa concomitância, também pelo que cada adulto dela deve saber, para que não se lhe atrapalhe o caminho por onde as suas vidas têm que forçosamente passar, já que nenhum outro lugar lhes poderá dar o espaço-tempo para a acção que só o seu campo cultural é capaz de especificamente proporcionar.

## **Secção II**

### **Infância, cultura e ludicidade**

#### **1. Nota Introdutória**

Por isso, se lhes disserem: ‘a prova de que o principezinho existiu é que ele era encantador, é que ele se ria e queria uma ovelha. Querer uma ovelha é a prova de que se existe’ as

---

de competência cultural supostamente deve garantir – propriedades totalmente originais (Bourdieu, 1987: 12-15).

<sup>63</sup> Nesta colectânea se insere o estudo “A Pedagogia do Povo Português”, vindo a lume em 1898, de onde extraímos a citação aqui transcrita. [<http://cvc.instituto-camoes.pt/figuras/acoelho.html>].

<sup>64</sup> “Para os defensores da teoria das gerações, se não existissem descontinuidades intergeracionais, não existiria uma teoria das gerações” (Pais, 1996: 55), nem, nesse sentido, as especificidades culturais que conferem particular característica às culturas não adultas.

peessoas crescidas encolhem os ombros e aconselham-vos a não serem tão crianças. Mas se lhes disserem: ‘o planeta donde ele vinha era o asteróide B 612’ as pessoas crescidas ficam logo convencidas e não fazem mais perguntas. As pessoas crescidas são mesmo assim. Não vale a pena zangarmo-nos com elas. As crianças têm de ser muito indulgentes para as pessoas crescidas. (Saint-Exupéry, 2007: 20)

Publicado pela primeira vez em 1943, em plena segunda guerra mundial, *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry, fala-nos, através dos olhos e da perspicácia de uma criança que não quer crescer, do mundo complicado em que vivem os adultos. Da sua interpelante narrativa ressalta sempre a imagem da criança na sua forma peculiar e incorrupta de ver o mundo, numa preocupada sensação de que, para além de si, se perde o gosto de olhar despretensiosamente as coisas que o habitam. Todavia, não enjeita a oportunidade para segredar o que entende ser uma solução para o problema: “é muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos. Os olhos são cegos. É preciso procurar com o coração” (Saint-Exupéry, 2007: 81). Só numa criança e no mundo outro que enforma a sua infância podemos encontrar espaço, não só para procurar ver a vida com o coração, mas, também e sobretudo, com ele falar e deixar fluir o seu dia-a-dia no respeito pelas peculiaridades que subjazem às (con)vivências que aí têm lugar.

Com efeito, a realidade societária diz-nos que no seu seio, e independentemente, pululam comunidades de crianças, ou seja, de grupos de “miúdos” que passam juntos muito do tempo que preenche o seu quotidiano, onde constroem e dão vida a mundos sociais bem seus, de facto “lugares reais e províncias com significado por direito próprio” (James, Jenks e Prout, 1998: 25) e não, como bem verbera Almeida, “fantasias, jogos ou imitações pobres dos estados adultos” (2009: 50). Nesses lugares povoados pelas crianças há formas muito diferenciadas de simbolizar, interpretar e comunicar as percepções do mundo, quer nas interações grupais, quer com as que desenvolvem conjuntamente com os adultos, onde emerge de uma forma bem vincada o seu posicionamento activo perante a realidade com que todos os dias são confrontadas, por si reinterpretada a cada instante numa clara demarcação de um campo onde são produtores culturais competentes e de direito, espaço esse que, por isso mesmo, se constitui como o lugar da criança por excelência (Sarmiento, 2004: 29; 2006).

É nesta conformidade que se funda o primeiro dos encontros que a história do homem tem com a marcha do tempo que a transporta no seu percurso inexorável. Entre o mundo social dos seus adultos, sujeita a um processo de introjecção da sua cultura

(Parsons e Bales, 1968: 17), e o seu próprio mundo, as crianças têm de tomar e começar a carregar a herança das gerações precedentes na sua natureza e, simultaneamente, na sua cultura, testemunho que recebem com todo o seu peso histórico, que vão transportar vida fora e legar mais tarde aos vindouros, cumprindo com isso a parte que lhes coube desempenhar no traço preciso em que a sociedade lhes cometeu a responsabilidade de prosseguir o processo civilizacional e sem o qual, lembrem-no Cavalli-Sforza e Cavalli-Sforza (2002: 248), a humanidade nunca mudaria. O selo cultural que recebemos na infância tem desenhada a marca que a sociedade lhe quis ou (não) soube imprimir, reflectindo, conseqüentemente, o grau de preocupação com que os adultos olharam as crianças e, através delas, o seu próprio destino cultural, vislumbrado mais além ou estagnado à volta da sua própria imagem geracional (Mead, 1985: 174-5).

Tal desígnio, contudo, assentará em alicerces bem mais consistentes se mesclado com aqueloutro que as crianças carrilham com a sua conduta de actores competentes desse processo de internalização da cultura societária em que são iniciadas desde muito cedo e, concomitantemente, de suas contribuintes líquidas, porque detentoras de *per se* de uma parte substancial das (inter)acções a tal atinentes, visíveis em muitos dos domínios que pautam os seus quotidianos e que lhes são exclusivos.

## **2. Cultura(s) da Infância**

### **2.1. Numa cultura outra...**

Há na vida de todas as crianças um tempo e um espaço vividos de modo próprio face à restante vida societária, onde uma cultura outra, que nenhum dos demais grupos geracionais detém, emerge como produtora e produto das suas vivências quotidianas, transformando-se, nessa sua dupla função, num elemento primordial dos seus processos formativos.

Dentro desse campo habitado e vivificado pelas crianças é produzido pela sua interacção recíproca um conjunto de conhecimentos, práticas e sentimentos que constituem formas muito particulares e peculiares de ler o mundo e agir intencionalmente sobre e dentro dele, enformadores de um *habitus* infantil distinto dos modos adultos de significação e acção, quando não mesmo por eles tidos como inconsequentes e, como tal, sem valor que lhe outorgue qualquer reconhecimento. Nesta cultura que as crianças “aprendem a fazer” (Moreira, 2000: 265) através da apropriação à sua maneira e de uma forma não-formal e compartilhada da cultura adulta, que

avocam e transpõem reinterpretada<sup>65</sup> para o seu espaço-tempo societário, está reflectida, constatarem-no Delalande (2009) e Danic (2008: 8 e 12), uma heterogeneidade que lhe advém da condição social, étnica, de género, rática ou de nacionalidade dos actores sociais, que, se não lhe esborrata o traço que geracionalmente a distingue das demais através dos seus elementos simbólicos e materiais, a pluraliza nas suas formas e conteúdos. Outrossim, as culturas da infância são indissociáveis da corrente histórica e do processo que a enforma, com as suas grandezas e vicissitudes, “transportando as marcas dos tempos e exprimindo a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade” (Sarmiento, 2006c: 160).

Aprendidas no seio do grupo de idade (coetâneos) graças a uma cumplicidade permissiva à iniciação (Delalande, 2003), as culturas da infância encontram no grupo de pares<sup>66</sup> o contexto social em que se estruturam e em que se funda o processo de aprendizagem e transmissão que as vão refazendo continuamente no tempo. Como lembra Fernandes (1979: 172), quando uma criança diz ‘aprendi na rua’, é o mesmo que dizer ‘aprendi no grupo infantil’, porque só nele encontra o *locus* apropriado para colher os saberes específicos com que aprende a fazer à sua maneira as coisas que os adultos fazem doutra no quotidiano do mundo em que se insere. Apesar de, como lembra Sarmiento, uma parte dos mundos culturais da infância também se constituir por culturas “geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças<sup>67</sup>” (2003: 160), as que são por elas produzidas e fruídas constituem uma outra parte que nenhuma daquelas pode substituir nem ninguém ignorar sob qualquer pretexto, porque tal representaria a amputação de uma componente<sup>68</sup> formativa de importância transcendente para o crescimento sustentado de todas as crianças. É no “mútuo reflexo” (id.: 162) de uma sobre a outra que as culturas da infância se constituem, mas segundo e seguindo sempre os sentidos que o grupo lhes consigne através das interacções produzidas no seu interior.

---

<sup>65</sup> O conceito de “reprodução interpretativa” desenvolvido por Corsaro (2003: 141; 2007: 18-19) e por Corsaro e Eder (1990: 197) foi objecto da necessária explicitação noutra momento deste estudo.

<sup>66</sup> O papel que ao grupo de pares está consignado no processo de socialização das crianças mereceu já uma abordagem noutra lugar.

<sup>67</sup> Cultura escolar e indústria cultural para a infância (literatura infantil, jogos e brinquedos, cinema, bandas desenhadas, jogos vídeo e informáticos, sites e outros dispositivos de internet, serviços variados – de férias, de tempos livres, de comemoração de aniversário, de festas, etc.).

<sup>68</sup> Delalande (2006: 269) adverte para a necessidade de não confinar as crianças a uma visão tribal do seu estatuto cultural, que adviria do seu encarceramento numa cultura infantil totalizante e excludente, considerando que se devem valorizar também os universos culturais em que evoluem, incluídas num meio cultural mais largo composto especialmente por um universo familiar, regional...O universo infantil participa, realmente, na sua construção: incorporando-os, manipulando-os e transmitindo-os.

Uma radiografia das culturas de infância revela-nos um conjunto de marcas que aí traçam de uma forma indelével fronteiras muito próprias bem reveladoras da sua autonomia em relação à cultura dos adultos e lhes conferem toda a áurea que delas faz um importantíssimo lugar-tenente presente na vida das crianças desde o dealbar do seu processo de socialização. Realidade dinâmica (Danic, 2008: 7), que vive de um e num permanente e vivo imbricamento grupal, a cultura infantil, para além dos elementos materiais, ritos, artefactos, disposições cerimoniais, normas e valores que lhe são característicos, assenta a sua expressão gramatical nos seus próprios elementos linguísticos com que a significação das coisas se nos (re)configura de uma forma diferenciada (Sarmiento, 2004: 22-23). O campo semântico, povoado de significados autónomos e significações tão características nas crianças (o passado e o presente emergem sempre tão difusos que o “era uma vez” se repete indistintamente e corresponde à enunciação que naquele preciso momento lhe subjaz), a sintaxe, que nos evidencia uma lógica de representação das coisas onde, travestida entre o real e o imaginário das coisas com que brinca, a criança assume a representação desse duplo papel em que com todo o a propósito se transmuta e articula, e a perspectiva multiforme com que reconfigura os elementos constitutivos das culturas da infância (o cromopokemon não é para a criança só um bonito bilhete ilustrado, mas é também uma peça de jogo e, ainda, um componente fundamental para preencher o lugar que lhe corresponde na caderneta e contribuir para completar a colecção), formam um percurso triangular por onde correm aspectos da cultura das crianças, que, se não olhados com a (a)efectiva significação que adquirem em contexto, tornam difusa, senão mesmo ininteligível, qualquer leitura que se intente fazer ao seu mundo.

A interactividade, a fantasia do real, a reiteração e a ludicidade configuram um outro quadro de especificidades da cultura infantil demarcador do seu lugar no contexto social (id.: 28-29).

O dia-a-dia das crianças corre por diversos e diversificados lugares onde necessariamente se produzem interacções constantes. Quer as que seguem um caminho horizontal e, conseqüentemente, propiciam a emergência de inter-relações de pares, quer as que assumem contornos hierárquicos vinculados, envolvem uma praxis rica e enriquecedora, onde cada criança participa significativamente, assumindo o papel de co-construtora de um mundo a que pertence e a quem consegue por si só emprestar um contributo válido para a sua construção. A interactividade que caracteriza as relações que as crianças são capazes de assumir com competência nas suas interacções inter e

intrageneracionais constituem uma realidade afirmadora de uma infância interventiva no contexto societário de que faz parte e onde, desse modo, se insere activamente.

No mundo da fantasia que povoa o imaginário de todas as crianças corre o sonho, a aventura fantástica e, também, a ilusão de um percalço que, quanta vezes, um faz-de-conta suaviza ou mesmo dilui, emprestando à realidade mais cruel da vida um sentido que a criança consegue processar a coberto de sofridos constrangimentos, que de outro modo lhe adviriam certamente, construindo suave e paulatinamente a sua inteligibilidade do mundo que a rodeia, onde se cruzam a cada momento as alegrias e as tristezas que fazem as vitórias e as derrotas com que somos quotidianamente confrontados e que cada criança vai também vivificando na sua forma inocente de perceber uma realidade tantas vezes escondida na fantasia com que a veste.

A roda do tempo nunca pára para as crianças, porque nela se alimenta de uma forma repetida e continuada quer a vontade indómita de explorar, quantas vezes até à exaustão, novas possibilidades, novos limites, outras conquistas, quer porque, através dessa incessante recriação de situações e rotinas se vão mantendo vivos junto do grupo geracional os seus jogos e rituais, assegurando-se dessa forma a sua transmissibilidade de modo contínuo e incessante. A lei da repetição, lembra também Benjamin (1992a: 175-6), é para a criança a alma do jogo, e que o poder fazer “outra vez” lhe traz felicidade e a impele para infindáveis experiências com que vai paulatina e reiteradamente construindo a sua arte de lidar com o mundo<sup>69</sup>. Contrariamente ao adulto, a criança não se contenta com o simples prazer de contar uma experiência prazerosa, soçobrando ao impulso de a realizar sempre de novo vezes sem conta e de, consequentemente, a transformar num hábito que passa a constar do repertório em que mais tarde se alicerçarão muitas das suas competências para a vida.

Um particular destaque, por fim, para a componente lúdica que completa o elenco dos quatro eixos estruturadores das culturas da infância de que temos estado a falar. Ninguém consegue pensar o mundo das crianças despido do seu mundo outro dos brinquedos e das brincadeiras, tal é a dimensão da sua presença determinante nas diversas fases da construção das suas relações sociais, da recriação dos contextos

---

<sup>69</sup> “De facto cada uma das nossas experiências mais profundas anseia insaciavelmente, anseia até ao fim, por repetição e retorno, pela reconstituição da situação primitiva de onde proveio. Tudo seria perfeito se o homem pudesse fazer as coisas duas vezes – é de acordo com este pequeno ditado de Goethe que a criança age. Só que a criança não quer apenas duas vezes, mas sempre mais, centenas, milhares de vezes. Isto não é apenas o caminho para se dominar experiências primárias terríveis, através do embotamento, do exorcismo maligno e da paródia, mas também o caminho para se experimentarem, cada vez mais intensamente, triunfos e vitórias” (Benjamin, 1992: 175).

societários onde vivem e na produção das fantasias que alimentam os seus riquíssimos imaginários que emolduram as brincadeiras hilariantes de um quotidiano impossível de pensar sem a sua existência. O saber lúdico, recorda Delalande, “aparece como a parte mais evidente e, sem dúvida, igualmente, como a que os adultos melhor reconhecem do saber infantil” (2006: 269), como, aliás, todo o adulto lembra sem qualquer esforço mental, até porque todos nós já fomos um dia crianças, brincamos e desse tempo guardamos memórias vivas que nos falam dessa realidade, que por tudo quanto de particular valor encerra na e para a vida das crianças que um dia hão-de chegar à adultez, justifica que nela nos detenhamos agora com detalhe.

Antes e à laia de remate, fica a reiteração do valor acrescentado com que as culturas infantis se afirmam no contexto social, merecedoras, nessa concomitância, de que se continue o esforço para entender a epistemologia que as enforma (Iturra, 1997: 37) e à luz dela compreender em toda a sua extensão a pertinência de que se reveste a sua apropriação por quem arca com a responsabilidade de acompanhar o processo formativo das crianças, sobretudo a escola (Brougère, 2006)<sup>70</sup>, onde hoje passam a maior parte de cada um dos seus dias.

### **3. Cultura Lúdica**

#### **3.1. ...Um Eixo Cultural Predominante**

Brinca enquanto souberes!/Tudo o que é bom e belo/Se desaprende.../A vida compra e vende/A perdição,/Alheado e feliz,/Brinca no mundo da imaginação,/Que nenhum outro mundo contradiz!/Brinca instintivamente/Como um bicho!/Fura os olhos do tempo,/E à volta do seu pasmo alvar/De cabra-cega tonta,/A saltar e a correr,/Desafronta/O adulto que hás-de ser!

Miguel Torga (1937/2001: 837)

No quotidiano de uma criança, a fronteira entre o divertimento e as ocupações mais sérias encontra-se tantas vezes de tal forma esbatida, que dificilmente as consegue destrinçar, “fazendo, como se estivesse a brincar, as coisas mais sérias”, ou surgindo “profundamente ocupada com os mais frívolos divertimentos” (Rousseau, 1990: 170). Esta constitui a imagem de marca do grupo geracional mais novo, condição sem a qual não poderíamos nunca falar de crianças vivendo a “normalidade” de uma vida, neste sentido impensável sem as correrias espontâneas, os jogos e brincadeiras armadas, individual ou colectivamente, a todo o tempo e no mais acanhado dos recantos, numa

---

<sup>70</sup> Para Brougère, “a escola não deve ignorar a cultura infantil, antes apropriá-la para os seus objectivos, banindo essa quase oposição que há entre a cultura infantil contemporânea e a escola” (2006).

eterna inquietude sempre atreita a sobrepujar o mais complicado ou desafiante dos folguedos que lhe ocorra enfrentar.

Brincar faz, todos o sabemos, parte da natureza das crianças e todas elas em tudo conseguem encontrar uma fórmula que lhes satisfaça o desejo indómito de o fazer. Mesmo nas condições mais adversas, sobretudo nas em que as ocupações mais degradantes de trabalho árduo e prolongado na jornada lhes matam o espaço e o tempo para o fazer, as crianças resistem ludicamente, mostrando que o jogo constitui a centralidade da sua vida e que, conseqüentemente, “estão sempre prontas para qualquer tipo de brincadeira, qualquer tipo de confabulação lúdica, estão sempre preparadas para inventar e reinventar a roda do mundo, a vida quotidiana” (Silva, 2003: 339).

Infância e ludicidade constituem, pois, um binómio umbilicalmente ligado num compromisso de importância seminal para a formação da criança face à dimensão que a presença do jogo e da brincadeira consubstanciam em todo o processo de formação do indivíduo e da concomitante utilidade de que aí e desde o dealbar da vida se caracteriza toda a presença da actividade lúdica (Foulquié, 1952: 109) que se (con)funde de uma forma incontornável e permanente com as vivências que enformam a vida societária de todas as crianças, com particular enfoque na que se desenvolve no interior do próprio grupo. Nesta relação de cumplicidade tácita floresce uma cultura que, como nos seus trabalhos de campo constatou Delalande (2006: 270), tem um papel absolutamente central dentro da cultura infantil, permitindo a abertura de corredores por onde passa a sociabilidade de actores que, por força do domínio de um património lúdico que lhes é comum, conhecem uma mesma linguagem específica em toda a sua dimensão, fazendo dela passaporte seguro para as interacções grupais que lhes enriquecem o quotidiano e a conseqüente preparação para a vida<sup>71</sup>.

A cultura lúdica emerge, nesta conformidade, como a afirmação própria da cultura infantil (James, Jenks e Prout, 1998: 99), assumindo, na sua complexidade e valor, uma dimensão de construção processual multidimensional nos seus aspectos estruturantes. Na cultura lúdica cruzam-se, como anota Brougère (1998a: 30), o papel das experiências vividas, a aprendizagem paulatina e progressiva ao longo da infância, a agregação de elementos heterogéneos provenientes de fontes diversas, a interacção grupal com toda a carga simbólica de aporte de novas e cada vez mais complexas

---

<sup>71</sup> “No centro da cultura infantil encontra-se a cultura lúdica [...] que permite às crianças que não se conhecem e se encontrem num jardim público, por exemplo, poder jogar em conjunto ao gato e ao rato, pé-coxinho, escondidinho, acordando rapidamente as regras, porque possuem um mesmo património lúdico” (Delalande, 2006: 270).



competências, a interpretação e aplicação das regras, a importância da criatividade, numa panóplia de saberes e fazeres que se assumem como contributos decisivos para a competência do brincante perante o brinquedo<sup>72</sup> e a sua vida de todos os dias<sup>73</sup>.

É precisamente na riqueza da interactividade de actores portadores de repertórios lúdicos usados com maestria nas acções com que configuram as suas brincadeiras ou exercitam reiteradamente os jogos, numa procura incessante do melhor dos desempenhos, que devemos firmar a explicação para a importância do brincar como *corpus* onde se alicerça o fundamento da cultura lúdica<sup>74</sup> e, concomitantemente, desta no seio da própria cultura infantil (Sarmiento, 2006: 25-26). Duma cultura lúdica que não emerge isolada da cultura geral e, nesse sentido, também como ela se diversifica segundo inúmeros factores societários: as culturas lúdicas não são idênticas num país da Europa comunitária e no Japão e dentro da cultura de um país variam também segundo os meios sociais, a idade e, muito particularmente, o género da criança. Se é verdade que a cultura lúdica de uma criança varia em função da sua idade (é diferente a cultura lúdica de uma criança de seis anos da de uma outra de onze anos), não menos o é observar a clara diferença que ela comporta quando se reporta a rapazes ou raparigas.

Até há tempos não muitos idos a cultura lúdica foi marcada por uma quase imutabilidade do seu quadro configurador, com um processo de aquisição em contexto real, vivendo de uma experiência aí exercitada e acumulada pelas crianças desde o berço até à adolescência, predominantemente em grupo e interacção cara a cara com irmãos, vizinhos, amigos e companheiros de escola e, maioritariamente, fora de casa. A cultura lúdica contemporânea, como no-lo refere Brougère (2005: 109-10), vestiu-se de outras especificidades, nomeadamente as que comportam formas solitárias de jogo, com interacções diferidas com os objectos portadores de acções e significações, sobretudo as que têm particular expressão nos jogos de vídeo portadores de novas técnicas criadoras de novas experiências lúdicas que transformam a cultura lúdica de inúmeras crianças.

Se, como salienta Lowenfeld, “o jogo nas crianças é a expressão da relação da criança com toda a vida” (1935 apud Read, 1982: 137), teoria que, concomitantemente,

---

<sup>72</sup> O brinquedo olhado aqui na sua dupla acepção: enquanto brinco e artefacto da brincadeira.

<sup>73</sup> No entendimento de Brougère (2005: 106), “dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de marcas de referência que permitam interpretar como jogo actividades que poderiam não parecer tal a outras pessoas. Assim, raras são as crianças que se enganam quando se trata de discriminar num recreio escolar uma bulha verdadeira e uma brincadeira ‘jogo de bulha’, o que um adulto, sobretudo que não lide com crianças, não consegue fazer. Não dispor desta marca de referência, é não poder brincar”.

<sup>74</sup> Cultura lúdica na sua estrutura complexa e hierarquizada, constituída de brincadeiras conhecidas, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais tradicionais ou universais e geracionais (próprias de uma geração específica) (Brougère, 2001: 50).

nenhuma outra deixará de ter também na devida conta, e, ao mesmo tempo, se constitui como o lugar de construção de uma cultura lúdica produzida à dimensão das necessidades que são inerentes à sua (do jogo) própria existência (Brougère, 1998a: 30), estará encontrado o registo certo para uma presença tão notada, porque notável, do espaço alargado e seminal que no contexto da cultura infantil está particularmente consignado à sua componente lúdica, que as crianças historicamente foram erguendo através de gerações sucessivas, muita dela popularizada e consolidada num saber que passou de boca em boca e se manteve presença bem viva nas suas brincadeiras, permanecendo como legado de um património lúdico com inúmeros traços de intemporalidade, guardado como se do mais precioso dos tesouros se tratasse.

### **3.2. Folclore Infantil: um saber único**

Vários autores (entre outros, Delalande, 2001: 261; Fernandes, 1979: 172; Sutton-Smith et al. 1995; Opie e Opie, 1959; 1969) puderam no decurso dos seus trabalhos investigativos levados a cabo no interior de sociedades de crianças, nas ruas e em contextos escolares, referenciar a existência de um saber muito específico que tradicionalmente se desenvolve no seu seio e as acompanha no decurso das suas brincadeiras, constituindo-se mesmo como determinante para o desenvolvimento da cultura lúdica, onde, pela interacção grupal, se transmite e por séculos assim se tem mantido. No folclore das crianças, enquanto elemento essencial da cultura infantil, de onde emana e que, simultaneamente, integra como seu co-construtor (Amado, 2004: 14; Fernandes, 1979: 172), está consubstanciada toda a arte do saber brincar, com os seus jogos, rimas, mangações, piadas e adivinhas, constitutivos de um património lúdico que não existe no mundo adulto, diferente, portanto, do folclore sobre crianças ou folclore ensinado às crianças pelos adultos (Simpson e Roud, 2000)<sup>75</sup>, sendo a ausência deste último elemento determinante para a existência sustentada no tempo de um folclore genuinamente infantil, trespassado entre as crianças apenas pelo e para seu uso.

---

<sup>75</sup> “Children’s Folklore: This, or child-lore, is the generic term used to refer to children’s own folklore, as distinguished from folklore-about-children or folklore taught to children by adults (e.g. nursery rhymes). Children as a social group clearly have a very wide range of cultural traits and material, which mirror the adult world, but the fact that much of their learning is done through informal channels, and that they have genres, such as games and rhymes, which are lacking in the adult world, makes them a particularly rewarding area of research for the folklorist” (Simpson e Roud, 2000). Definição similar de folclore infantil na sua tridimensionalidade – das, sobre e para as crianças – é a sustentada pela Coleção do Folclore Infantil Australiano, do Museu Victória: “The Australian Children’s Folklore Collection classifies children’s folklore as either folklore *of* children, or folklore *for and about* children, depending on whether the main persons transmitting the lore are children or adults”. Página consultada em 2009. 09.28, em <http://museumvictoria.com.au/discoverycentre/infosheets/australian-childrens-folklore-collection>.

As manifestações que enformam o folclore das crianças comportam um conjunto de características compagináveis com o grupo geracional a que se reportam e os contornos em que assenta o saber que lhe subjaz (Brenlla, 1995: 16):

- É, como todo o folclore, uma comunicação oral. Todas as manifestações folclóricas infantis sejam elas de que tipo for, vão expressas ou acompanhadas pela palavra;
- Concretiza-se de forma lúdica, cumprindo uma função aparentemente semelhante aos jogos;
- O folclore das crianças cresce e consolida-se de uma forma gradual: em cada idade as crianças vão deixando gradualmente umas formas e vão acolhendo outras mais complexas, ainda que não de forma excludente, senão mesmo frequentemente sobrepostas;
- Manifestando-se e concretizando-se na forma de jogo e conhecida a dimensão do lúdico no quotidiano da infância, o folclore das crianças assume-se, também, como um veículo comunicacional de importância relevante para a construção do próprio jogo e nele para a emergência das interações grupais de seminal importância dentro do processo de socialização.

Do folclore das crianças (sobre)viveu desde sempre uma boa parte da cultura infantil e, dentro desta, a sua vastíssima componente lúdica, num processo moroso, elaborado, construído paulatinamente ao longo de toda a infância e feito de trocas recíprocas e continuadas, onde, em bandos à rédea solta, os mais velhos passavam aos mais novos o essencial dos apetrechos indispensáveis para o desabrochar da arte de brincar, *locus* onde, também, com a sabedoria dos seus rituais, domínio das técnicas lúdicas e adestramento do corpo, se solta e configura, como sustenta Mechling (2000), o verdadeiro génio das crianças.

No tempo das crianças de hoje não lhes é guardado grande espaço para um encontro fortuito com outras suas congéneres, onde, na intimidade do seu mundo, possam organizar a partir de uma velha lengalenga, tantas vezes habilmente adaptada à circunstância do brinco e/ou do interesse do jogador, jogos de perseguição, brincar ao preso-livre, ao escondidinho, correr, saltar, lutar, brincar às adivinhas, representar, brincar ao faz-de-conta e realizar tudo o mais que as artes de fazer de uns e as de querer fazer de outros conseguissem engendrar e a todos nelas engajar por completo. Sem isso não é possível aprender as formas e os jeitos do folclore, que nenhuma outra forma

organizada de exercício saída de um sistema controlador rígido, por mais teorias que debite para o adornar, consegue substituir um pouco sequer que seja. A propalada adultização da infância veiculada pelos meios de comunicação de massas e o alastrar dos novos media a franjas cada vez mais alargadas do público mais jovem, potenciaram e aceleraram definitivamente, como anota Brenlla, o “triunfo da passividade frente ao carácter mental ou fisicamente activo do folclore infantil” (1995: 238).

E perdido o folclore de que se alimentou permanentemente a cultura lúdica, poderá ter começado a quebrar-se o elo da cadeia que lhe sustentou as formas através dos tempos. Para Opie (2001: XIII-XIV), as crianças de hoje já não brincam mais os seus próprios jogos e, porventura, já nem mesmo os saberão brincar, perdidas que andam por entre um emaranhado de lugares ocupados e de jogos jogados sempre da mesma maneira e do/no mesmo lugar, num estranho bailado que lhes ameaça parar a roda da brincadeira.

#### **4. A Roda do Lúdico na Infância**

Se a presença de uma constante e incontornável actividade lúdica na vida de todos os dias de uma criança se assume como condição primeira para muitas das interacções que pautam a sua vida social, sobretudo nas relações *inter pares*, haverá que merecer a consideração devida todo o quadro que historicamente aí se foi desenvolvendo. Onde houver uma criança, diz Cabral (1991: 80), o jogo estará sempre presente, quer os adultos disso se apercebam ou não, quer o queiram facilitar ou não, numa constância e abrangência que é inerente à própria condição e perpassa a estratificação social que a infância transporta, onde o tradicionalismo e popularização de uma vastíssima paleta de recursos lúdicos marcam presença indelével.

O papagaio e a macaca<sup>76</sup> constituem dois dos muitos conhecidos exemplos da intemporalidade e universalidade dos brinquedos (Amado, 2008: 86) e dos brincos com que as crianças animam e exploram por toda a parte as potencialidades que cada um deles comporta. O trajecto, nalguns casos milenar, que trouxe até nós as artes e foi alimentando constantemente novos artífices de simples brincadeiras ou de complicados jogos de regras, tem contornos que merecem ser vistos na sua dupla faceta: enquanto património anacronicamente presente num tempo vivencial em constante transformação

---

<sup>76</sup> Que, entre tantos outros, o Portugal colonial levou para o Brasil onde foram rebaptizados com os nomes de ‘pipa’ (papagaio) e ‘amarelinha’ (macaca) (Bernardes, 2008: 543-546).

histórica, mas, contudo, sincronicamente instalado nas vidas vividas de todas as crianças.

Explicar este aparente paradoxo de um tempo lúdico misturado com tudo quanto fervilha nos lugares por onde a infância e os seus actores cumprem o seu curso geracional, ajudar-nos-á a valorizar também por esta via a importância nuclear que assume a “sociedade das crianças” e para esta a cadeia que de forma ininterrupta possa carrear as suas brincadeiras e os jogos que povoam a sua memória colectiva.

#### **4.1.Tradição e Memória Infantis**

Dentro da sociedade infantil vagueia continuamente por entre os seus diferentes grupos etários um acervo de jogos verdadeiros<sup>77</sup> que as crianças vão correndo entre elas numa escala ascendente de complexidade, que permite que o mais velho se constitua sempre e para além do exemplo vivo da sua práxis num passador, normalmente informal, mas, porém, avalizado, da cultura lúdica que desponta e se vai construindo depois com a ajuda deles, paulatinamente, nos mais novatos. A constatação desta realidade marcante e marcada no mundo da infância, aí historicamente construída e mantida, remete-nos para existência de uma tradição infantil transportadora de uma herança cultural predominantemente lúdica<sup>78</sup> onde se consubstancia não só toda a “liturgia do jogo”, mas ainda o “*stock*” dos jogos que enformam a “bagagem tradicional” (Chateau, 1975: 73) que se assume como referencial de afirmação social de cada grupo infantil e aí se mantém na sua essência paralelamente com a renovação que o passar do tempo nele necessariamente vai provocando.

Nesta conformidade, se é iniludível a persistência no interior da infância de uma tradição infantil lúdica sustentada num património próprio, quanto dele provindo de tempos ancestrais, não é sustentável que as coisas sejam assim tidas pelas crianças. Embora a tradição transporte consigo o antigo, o que vem de trás, não é como coisa velha que a criança vê um jogo que começou a praticar e descobriu por essa altura como é criado. A criança que joga os berlindes pela primeira vez aos seis anos nem imagina que os seus pais o sabem fazer porque o fizeram há muitos anos quando eram da sua

---

<sup>77</sup> Diferentes, por conseguinte, da incontável panóplia dos que brotam de uma forma espontânea e imparável da imaginação de todas as crianças. Todavia, como anota Delalande 2001: 242), os jogos saídos da imaginação das crianças, embora não sendo repertoriados entre os jogos tradicionais, são, todavia, extraídos de uma base comum e de temas recorrentes que se inscrevem numa tradição infantil.

<sup>78</sup> Consubstanciada numa panóplia de jogos tradicionais, “jogos que não foram tirados de livros, nem ensinados por um professor, mas transmitidos pelas gerações anteriores à nossa ou aprendidos com os nossos colegas. Os jogos que aconteciam na rua, no parque, na praça, dentro de casa ou no recreio da escola” (Friedmann, 1995: 54).

idade, pelo que nunca terá a percepção de estar a jogar um jogo antigo, realidade que a vai acompanhar até ao momento em que compreender que a cantilena do jogo da corda que a sua mãe conhece é muito parecida com a que hoje ela utiliza e aperceber-se por essa altura da cadeia geracional socialmente instalada. Como refere Delalande (2001: 242), para uma criança o antigo é o que ela abandonou, o que os seus olhos vêem os seus benjamins praticar, pelo que, assim sendo, a ideia de uma tradição lúdica infantil que emerge e acompanha toda a infância se dilui por muito tempo na praxis das crianças que dela não têm tal percepção.

O essencial das construções lúdicas da tradição infantil tem um cariz tão profundamente popular que as fronteiras de um e outro quase se confundem. O lúdico e o mundo dos jogos que lhe dão muita da sua substância, tanto ou mais do que se afirmarem como presença indelével do passado no presente das crianças, estão profundamente enraizados em todas elas, que, independentemente da sua condição social, os jogam indistintamente (Cabral, 1985: 27; 1991: 29). A escola pública e, enquanto (per)durarem, todos os locais, dentro e fora de casa, onde continue a ser possível juntar crianças a brincar constituídas como sociedades infantis duradouras, foram e constituirão sempre *loci* privilegiados para a perenidade de uma tradição infantil verdadeiramente democratizada e, dessa forma, popularizada entre todas as crianças.

Já no domínio dos brinquedos, o tradicional não se compagina tão bem assim com o popular (Amado, 2008: 69). Produzidos pelas crianças especificamente à medida da sua criatividade, imaginação, habilidade e destreza, para potenciar as brincadeiras urdidas na privacidade do grupo, o que era já em si mesmo um jogo, os brinquedos populares e todo o ritual de (re)produção lúdica infantil que lhe subjazia sofreram um acentuado revés com o aparecimento dos brinquedos tradicionais, não produto das crianças especificamente construído por elas, mas artefacto produzido para elas pelas mãos ou por máquinas que os adultos criaram, como facto consumado, sem (e)feito, para guardar e brincar outra vez repetidamente. O brinquedo popular transportava o sonho realizado que a cada instante brotava da imaginação das crianças. No brinquedo tradicional e, ulteriormente, no industrial seu sucedâneo, parte do sonhado pereceu na cantilena de um torno de uma brinquinharia qualquer, nos moldes de bonecos de uma colecção de Tazos ou no chip de um jogo de computador e nas suas variações lúdicas estereotipadas.

Todavia, para Cabral (1991: 66), subsistem duas boas razões para acreditarmos que o jogo popular infantil e toda a parafernália de que se alimenta não perecerão: quer

porque constituem um direito que de *per si* justifica a sua presença no tempo vivo das crianças como modelador e educador das suas vidas; quer porque, também, pelas suas características diferentes do dos jovens e adultos, o jogo infantil não tem profundas ressonâncias temporais, mais se ligando às suas necessidades sensório-motoras e tendência simbolizante, que as crianças vão procurando satisfazer socorrendo-se de estruturas estáveis, recorrendo para tal e sem problema de maior aos ingredientes e modelos que encontram disponíveis no meio em que vivem<sup>79</sup>.

Num tempo onde os media, os novos media e campanhas publicitárias agressivas, quando não mesmo enganosas, emergem como inimigos figadais dos jogos tradicionais, ainda é possível encontrar algum espaço que funcione como garante de uma alavancagem desse património lúdico que fez as delícias e a felicidade de gerações incontáveis de crianças, sobretudo quando, como refere Delalande (2001: 250), mais ainda que os pais e educadores, os fabricantes, que hoje provocam com facilidade o desaparecimento de um jogo, promovam antes o retorno de uma prática tradicional através do relançamento periódico de uma consumição do produto (Coleções de cromos, berlindes, jogo da corda, jogo do pião, constituem alguns exemplos de reedições lúdicas que hoje encontramos amiudadas vezes à mão das crianças).

Mesmo assim, nem só de perigos vive ameaçada por agora a tradição lúdica infantil. Na verdade, vivemos um tempo em que minguou o prazo de maturação que um jogo deveria de conhecer no seio da sociedade para nela ganhar o estatuto de tradicional, de se popularizar, agora mesmo até à escala global. A era das comunicações que domina o essencial das nossas vidas, também oferece uma oportunidade para que em todo o lado e por todo o lado perpassasse num instante um novo jogo, que até pode ser já um jogo velho entretanto renascido, assente logo arraiais na sociedade das crianças, que o avoquem de pronto, desfrutem e trespasssem no seu seio num instante entre elas (Bishop e Curtis, 2001: 10), e, nesse sentido, entre elas rapidamente se popularize e, concomitantemente, por todas seja conhecido e dominado na arte de o fazer, sem que, para tanto, haja que passar mais do que uma geração. Declinado, assim, o prazo de duas gerações para que um jogo se tradicionalize, a tradição ainda está a tempo de voltar a ser o que foi e ver, ainda, engrossar o seu repertório com novos elementos lúdicos por

---

<sup>79</sup> Cabral (1991: 66) socorre-se de alguns exemplos de superação dos constrangimentos que a preservação muito conservadora de um jogo popular infantil poderia acarretar para a sua perduração. Enquanto nos jogos dos adultos persiste uma certa rigidez no uso dos materiais ancestrais (caso, por exemplo, do jogo da malha), nos jogos das crianças assiste-se a uma superação e substituição despreocupada da parafernália. Assim acontece no jogo da laranjinha onde as laranjas são facilmente substituídas por bolas de plástico, tal como aconteceu com os berlindes que tomaram a seu tempo o lugar milenar dos bugalhos.

força de uma tradicionalização muito mais acelerada do novo num instante feito velho e do velho que rapidamente ficou novo outra vez para as crianças e na sua memória voltar a ter espaço que lhe alimente a roda com que haverá de vencer a voraz passagem do tempo. Numa memória que desde bem cedo se começa a construir e a, simultaneamente, assumir a sua missão de guardiã dos saberes das crianças, das suas culturas e das suas tradições culturais tão bem reflectidas na festa do jogo e da brincadeira que se mistura completamente nas suas vidas.

Os jogos tradicionais infantis, aprendidos e ensinados pelo tempo afora entre crianças de uma forma puramente empírica, permanecem na memória infantil (Kishimoto, 2003: 38) e nela encontram terreno certo e seguro para um plantio que em mais nenhum lugar encontrará espaço para germinar tão bem como aí historicamente sempre assim tem acontecido.

Uma criança que joga e brinca, só ou no do grupo de pares, fá-lo num apelo constante às memórias que dentro da sua configuram a memória colectiva com que vai construindo a sua própria memória individual. O actor brincante que, desde o momento em que começa a perceber e a atribuir significação às coisas da vida, passa a pensar em comum com os outros (Halbwachs, 1950: 32), passa a ter a companhia permanente dos companheiros de brincadeira com quem aprendeu este ou aquele jogo, esta ou aquela destreza corporal ou técnica mental, de que se socorre para conferir rigor e oportunidade à sua acção lúdica. Por muito sozinha que esteja a brincar ou profundamente embrenhada se encontre no mais regrado dos jogos, uma criança não brinca nunca verdadeiramente só, pois o seu desempenho constitui um constante apelo ao outro que viu ou com quem jogou, que povoa a sua memória e sem o qual nunca teria o referencial que lhe permite um desempenho socialmente relevante perante os colegas. Bem junto da memória de uma criança permanece constante e sempre presente uma memória colectiva infantil habitando o seu espírito e servindo como um guia da forma e do sentido das suas brincadeiras, que por se identificar e identificar por si mesma o próprio grupo se constitui como memória social da própria sociedade infantil e, consequentemente, fiel depositária em permanência de todo o seu património, recebendo-o e transportando-o através das gerações de crianças, onde tudo recomeça sempre de novo pela mão de outros, que passadas as primeiras aprendizagens iniciam logo o caminho da sucessão, que hão-de continuar para com os seus mais novos até que a adolescência para outras paragens os venha levar. Nesta levada imparável também vão os jogos tradicionais e populares infantis, a única ginástica das crianças durante longos



séculos (Coelho apud Lima, 1963: 228)<sup>80</sup>, pelo menos enquanto memórias outras não lhes vierem levar o lugar, porque entretanto perdido nas teias com que a sociedade vai hoje emparedando e manietando a vida quotidiana das crianças, onde está cada vez mais pequeno o espaço e o tempo de que necessitam para manter viva a sua sociedade e nela continuarem a alimentar os jogos e as brincadeiras do seu encanto, por onde explode a energia contagiante que de cada uma delas brota<sup>81</sup>, transvazando dentro e entre o grupo como se de vasos comunicantes se tratasse.

#### **4.2. Transmissão da Cultura Lúdica**

Fazer uma incursão ao complexo processo por que passa a transmissão da cultura lúdica na infância e, dentro dela, da teia ardilosa de competências lúdicas que é preciso demoradamente tecer para que uma criança consiga dominar o mundo do jogo, que se vai complexificando e, conseqüentemente, complicando à medida que o seu crescimento etário se vai dando, com a natural superação de patamares lúdicos cada vez mais elevados a reclamarem o crescimento do grau de exigência, começado com simples brincadeiras iniciáticas até se deter nos jogos jogados com obediência a regras extensas e muito bem definidas, obriga, antes do mais, a que nos detenhamos nos seus elementos constitutivos.

Para Delalande (2001: 225-7) e Pontes e Magalhães (2003: 120-2) são quatro os pilares em que assenta a transmissão da cultura do jogo e da brincadeira que dá vida e substância à sociedade das crianças: o grupo de pares, a estrutura do brinco, o comportamento do mais experiente em relação ao aprendiz e o comportamento deste em contexto, que na sua conjugação cumulativa potenciada por um processo regular e continuado de inter-relacionamento grupal se têm constituído como garantes da perenidade da cultura lúdica, sustentáculo incontornável das culturas da infância (Fig. 3.2.).

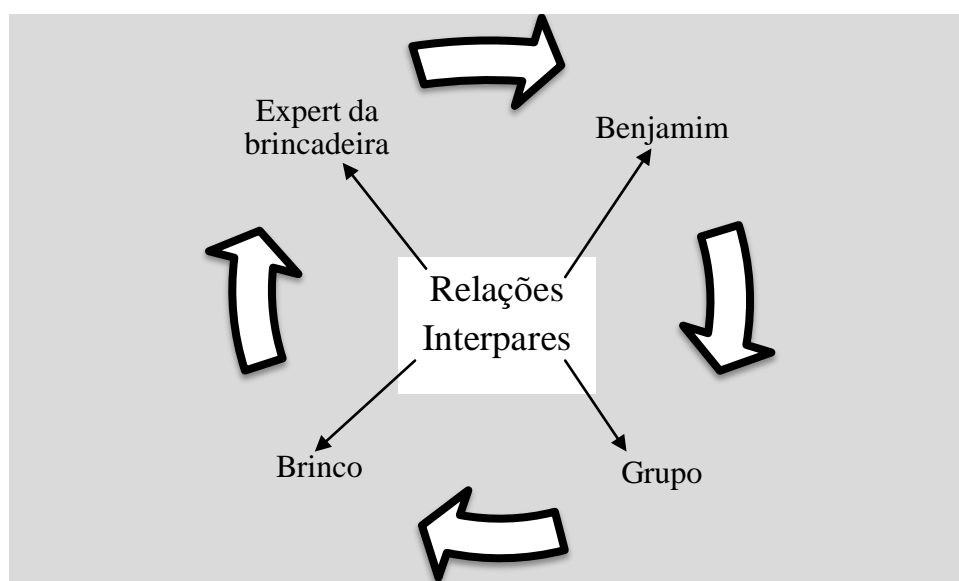
A transmissão de um qualquer elemento cultural não é passível de se consumir fora de um contexto social, feito de indivíduos em movimento centrípeto, comprometidos entre si e disponíveis para dar e receber. Nesta conformidade, o grupo de pares,

---

<sup>80</sup> “Esses jogos tradicionais [infantis], os exercícios inteiramente livres que ocasiões proporcionam, foram a ginástica única durante longos séculos. Nos campos, nas praças das aldeias, nos terreiros das cidades, nos adros das igrejas, nos pátios e ainda nas casas, a infância, a adolescência e a mocidade, achava neles elementos suficientes ainda que um tanto indisciplinados para a sua educação física” (Coelho apud Lima, 1963: 228).

<sup>81</sup> “No decurso dos jogos (acentuadamente populares) e depois, a garotagem grazina doidamente cometendo dezenas de travessuras, com o seu cortejo de assobios, galhofas, pragas e imprecações, que explodem ao impulso da verdura dos anos e do ardor do sangue que lhes pula nas veias” (Picão, 1983: 221-2).

enquanto conjunto de sujeitos auto-regulados, com uma identificação e organização muito peculiares, conforma-se como sede própria e determinante para a transmissão das brincadeiras que povoam os horizontes lúdicos das crianças que ainda se conseguem associar em contextos apropriados ao desenvolvimento de interações sociais que permitam desencadear, manter e trespassar tais processos de aprendizagem grupal, que em mais nenhuma outra situação se poderão consubstanciar com tanta propriedade. Uma “sociedade de crianças dada” constitui de *per si* um pólo aglutinador de interações que corporizam eventos sociais predominantemente de natureza lúdica, que, para além do envolvimento activo e actuante de actores, também congrega observadores benjamins menos experientes e, portanto, ainda pouco habilidosos, mas, no entanto, aprendizes em potência predispostos a entrar no jogo, nem que seja para o desempenho de tarefas menores (apanha bolas, por exemplo), mas com o desejo ardente de obter um ensejo para entrar, experimentar e, quem sabe, encontrar uma abertura dos *experts* para por lá ficar com o seu lugar ao sol garantido enquanto já novo actor assim emancipado pela consumação continuada da roda da brincadeira (fig. 3.2.). A proximidade física, a observação activa/participante e mesmo não participante, são determinantes na transmissão do jogo e da brincadeira entre crianças, como o é também a existência de heterogeneidade etária entre elas (Lavado, 2007: 50-1), garante da existência de diferentes graduados no saber lúdico prontos a funcionarem como veículo transmissor dos conhecimentos aos neófitos, que no seio dos coetâneos os aperfeiçoarão logo que adquiridos na sua essencialidade.



**Figura 3.2. Roda da brincadeira**

No que à estrutura da brincadeira concerne, o grau de exigência no domínio de aptidões lúdicas sequenciais e coerentes consonantes com o brinquedo em processo de transição<sup>82</sup>, constitui-se como condicionante da sua absorção pelo iniciado. Há um tempo de maturação lúdica durante o qual a criança vai gradativamente penetrando nos aspectos específicos da brincadeira, naturalmente diferenciado em função da sua (in)aptidão e habilidade para o desempenho dos inúmeros gestos e atitudes que um jogo comporta.

Nesta conformidade, assume importância seminal a relação entre o mais experiente e o aprendiz (Chateau, 1975: 73). Quanto maior for o grau de disponibilidade do brincante mais sabido, por norma o mais velho, detentor de um cardápio lúdico apreciado, artiloso no engenho e na arte de jogar e brincar e, concomitantemente, muito bem preparado para proporcionar experiências lúdicas aos benjamins do grupo, e maior for, simultaneamente, a forma paciente, colaborante e construtiva com que perante eles se posicionar, tanto mais conseguido se consumará qualquer processo de transmissão lúdica interpares, por mais delicado e complexo que seja o jogo que lhe subjaza.

Tidas as bases sustentadoras da transmissão do lúdico entre as crianças, sublinhada a riqueza de um processo que vive exclusivamente das suas interações em contextos apropriados e de que para o efeito se apropriam – os recreios escolares (Delalande, 2001a: 227; 2001: 22-29; 2004: 71-80; C. Sarmiento: 2000: 5), a aldeia e o bairro (Chateau, 1975: 73) constituem exemplos ainda vivos de espaços por onde perpassa entre as crianças uma herança lúdica de velhos e persistentes jogos tradicionais infantis e outros brincos saídos da forma criativa com que as crianças parodiam em alegres folguedos quadros da vida dos seus adultos (Braga, 1985: 224) – e, consequentemente, considerados os contornos que dele fazem um constructo relevante para a prossecução de um processo socializador bem sucedido, numa vertente que (de)corre oralmente (Moreira, 1996: 50; Pontes e Magalhães, 2002: 214), sem qualquer intervenção directa do adulto (Opie e Opie, 1976: 40; Iturra, 1997: 83 e 110) e, não raras vezes, mesmo a despeito dele (Stone e Church, 1972: 193), alimentando-se “do saber e habilidade das crianças mais velhinhas e da curiosidade e interesse das mais pequenas (Amado, 2006: 56), não ficam fechados outros corredores por onde também passa a torrente lúdica que colore a vida das crianças (Quadro 3.4.).

---

<sup>82</sup> Retoma-se aqui a anotação esclarecedora do sentido polimórfico do brinquedo: jogo ou brincadeira, acto de jogar ou brincar e artefacto do jogo ou da brincadeira.

**Quadro 3.4. Transmissão do Jogo e da Brincadeira**

<b>Cadeia Transmissora</b>	<b>Adulto vs Criança</b>	<b>Inter pares Criança-criança</b>	<b>Audiovisual</b>	<b>Bibliográfica</b>
<b>Transmissor</b>	Pai, mãe, avós, professores, monitores	Irmãos/fratria primos, amigos, vizinhos, colegas de escola/ATL	Adultos e/ou crianças	Adultos
<b>Canal Transmissivo</b>	Narrativa, ensino directo	Observação bilateral, paródia observação dos mais velhos, imitação impulsiva e/ou espontânea, jogo partilhado, o acto de brincar	Televisão, cinema	Livros
<b>Papel do Transmissor</b>	Iniciador secundário	Iniciador nuclear e continuador	Iniciador secundário	Iniciador secundário
<b>Processo</b>	Ouvir e ver para fazer	Ver e fazer	Ver para fazer	Ler para fazer
<b>Tipo de Transmissão</b>	Teórico-prática	Interacção, troca, dádiva, práxis continuada e reiterada	Teórica	Teórica
<b>Espaço Transmissivo</b>	Doméstico, ludotecas, ATL, etc.	Casa, recreio escolar, largos, praças, pracetas, logradouros, etc.	Doméstico, multimédia	Doméstico, escolar, bibliotecas
<b>Forma de Transmissão</b>	Indirecta (+) e directa (-)	Directa (+) e indirecta (-)	Indirecta	Indirecta
<b>Via Transmissiva</b>	Oral e aural	Oral e aural	Imagética e auralidade	Escrita, fotos, estampagem
<b>Tipificação</b>	Brincadeiras ocasionais, jogo de regras, lengalengas	Brincadeiras de rua, de recreio escolar, folclore infantil, saber lúdico, cultura lúdica, lengalengas, parlendas, etc.	Alimentador e indutor de jogos e brincadeiras	Rimas, contos, parlengas, canções, jogos, etc.
<b>Relação entre emissor e receptor</b>	Presença unilateral, co-presença	Co-presença	Virtual	Virtual
<b>Consistência da Aprendizagem</b>	Iniciática e Frágil	Forte e consistente	Frágil	Frágil

Quadro elaborado pelo autor a partir de Amado, 2006a: 11; Amaro, 1972: 13-14; Chateau, 1975: 73-74; Delalande, 2001a, 2004: 71-80; Holt, 2001: 170; Iturra, 1999: 133; 1997: 27, 83 e 110; Mello, 2005: 35; Moreira, 1996: 50; Nogueira, 2007: 20; Silva e Morais, 1958: 25; Stone e Church, 1972: 193, entre outros.

No meio familiar, na escola e demais lugares que hoje servem de espaço institucional às crianças durante uma larguíssima fatia da sua vida quotidiana, no audiovisual (televisão e cinema) e na literatura, podemos encontrar ainda espaço para a transmissão de jogos e brincadeiras que poderão enriquecer o cardápio lúdico das crianças ou despertar a sua criatividade e imaginação de brincantes compulsivos. É claro que a cultura lúdica pode receber todos estes subsídios provindos directa ou indirectamente dos adultos, indubitavelmente enriquecedores para a construção do seu conteúdo, mas não consegue construir-se apenas a partir deles. As culturas da infância e a cultura lúdica faz-se com as crianças e constrói-se a partir das crianças, sem a presença intrometida do adulto, que, aliás, já não detém nem o saber e muito menos o saber-fazer que lhe é tão característico e exclusivo, o que faz toda a diferença e confere à transmissão intrageracional do jogo e da brincadeira prerrogativas de transcendente e relevante particularidade que a esta problemática subjazem.

**Quadro 3.5. Transmissão do Brinquedo**

Tipo	Via Transmissiva	Característica	Função
Brinquedo Popular	Criança - criança	Construído pelas crianças para as crianças	Lúdica
Brinquedo Tradicional	Adulto-criança	Produzido de forma artesanal por adultos para as crianças	Paralúdica
Brinquedo Industrial (não digital)	Adulto-criança Publicidade - Criança	Produzido em série por adultos para as crianças	
Brinquedo Novo (media)	Adulto-criança Publicidade - Criança		

Quadro elaborado pelo autor a partir de Amado (2008: 67-69); Delalande, 2004: 231-232).

No domínio do brinquedo, o quadro 3.5. contrasta-nos um tempo em que as crianças construíam entre si os brinquedos à medida das suas brincadeiras, num processo de aprendizagem intrageracional que em si mesmo já era um jogo. O brinquedo popular (popular porque, regra geral, como bem nota Amado (2005: 72), todas crianças conheciam e, mais tarde ou mais cedo, melhor ou pior, aprendiam e sabiam construir) era feito porque fazia falta ao jogo/brincadeira que as crianças queriam num momento dado brincar e, nesta conformidade, assumia-se como elemento

fundamental da parafernália do brinco. Nos demais, encontramos um sentido contrário: podem, de facto, tornar-se um veículo para a emergência de um jogo ou brincadeira dadas, induzi-las até, mas não se constituem em si mesmos um produto ditado pela prévia necessidade delas emergente e condição *sine qua non* para a sua realização, tendo, desse modo, uma presença na vida das crianças puramente *paralúdica*. O brinquedo popular assumia-se, assim, como um elemento chave para a coesão grupal, cultor de um grande sentido cooperativo e espaço de criatividade, e o tempo e o espaço da sua construção constituía-se como um verdadeiro laboratório de vida. Neste contexto e à laia do que vimos no domínio dos jogos e das brincadeiras, não são despiciendas, também, aqui, as consequências imanentes às interações que ornaram as paisagens lúdicas construídas pelas crianças para as crianças, onde os factores delas determinantes são de índole endógena e, conseqüentemente, de vocação intrínseca, porque direccionada para a prossecução de objectivos que só aos pequenos actores interessavam e, nesse sentido, diziam respeito.

O mundo brincante e brincado pelas crianças, de mil e uma maneiras feito e numa imensidão de feitiços caricaturado e parodiado, repousa na memória adulta das infâncias de todos nós como tesouro de um tempo que foi só nosso e dos nossos companheiros de aventuras, vivido em grupos na natureza, que, sempre activamente presente, connosco brincava também através da partilha dos seus elementos, que ardilosamente transformávamos com as nossas mãos em brinquedos de circunstância. Ali consumíamos, paulatinamente, as etapas que na vida se têm de cumprir para amadurecer, desde a sôfrega e, não raras vezes, ciumenta observação do saber do mais velho, passando pela periclitante iniciação que a partir dela fazíamos, até chegar à maturação lúdica que anunciava a emergência do verdadeiro mestre do brinquedo e das brincadeiras, num percurso que Aquilino Ribeiro (1962)<sup>83</sup> retrata de maneira admirável: “Que altas obras de marcenaria/ Com meu canivete eu fazia/ De castanhas verdes, pôlas de vinha,/ Cascas de abóbora-menina,/ De carcódea de pinheiro,/ Varinhas de marmeleiro, / Canas verdes do canavial, / E vimes de bumbarral!/ Tudo dava ao Quim do feitor, petiz/ Que seguia de monco no nariz, / Olhos fitos de rodovalho,/ Golpe a golpe o meu trabalho”.

Nesse naco de tempo do tempo das crianças não mora outrem que delas não seja parte integrante e no grupo integrada de pleno direito. Como registam Melo (2005: 35),

---

<sup>83</sup> Aquilino Ribeiro (1885-1963). A criança e a infância foram uma presença constante na sua prolífera obra.

Amaro (1972: 14), Amado (2006: 55), Pontes e Magalhães (2002: 214), Iturra (1997: 83 e 110), Stone e Church (1972: 193), Opie e Opie (1976: 40), Chateau (1975: 73), entre tantos outros, nas brincadeiras de crianças e nos trajectos que marcam a sua passagem continuada no grupo geracional, que estruturalmente se renova ao ritmo de cada ano que passa, num arco temporal sob o qual se estende um lastro de saberes e fazeres que de uma forma ascendente vão enformando e estruturando a sua cultura lúdica, não anda por dentro o adulto, de quem, aliás, as crianças se (res)guardam e sem quem, também, lembra Unamuno (2006: 40), sempre puderam e souberam trespassar, mesmo antes de saber ler e escrever, os seus elementos constituintes, fazendo-o, dessa forma, a coberto de contaminações que pudessem enviesar a originalidade do produto<sup>84</sup>.

Aos trabalhos desenvolvidos na sociedade das crianças começou a perigosamente minguar o público que, desde tempos imemoriais, lhes deu consistência e continuidade na acção. Como lembra Lavado, as actividades lúdicas desaparecem porque, entre outras razões, desapareceu a memória de quem as sabia praticar – um desaparecimento físico que tem a ver com o afastamento entre indivíduos da mesma família com idades diferentes, “porque a uns se impôs o trabalho, a outros os lares da terceira idade e os centros de dia e a outros, ainda, as creches, infantários, escolas, *ateliers* de tempos livres, e tantas outras actividades que os adultos inventaram e arranjaram para manter as crianças ocupadas, até que eles cheguem a casa para desempenhar, no fim do dia de trabalho, um sem número de tarefas” (2007: 51), quadro que alastrou socialmente e tirou as crianças do convívio informal da família, dos vizinhos e da rua, dissolvendo com isso a sociedade onde com elas e entre elas se abriam e palmilhavam os caminhos da ludicidade por onde fluía muito do seu desenvolvimento.

Desafio transcendente aquele que hoje confronta todos os que se (re)vêm na contingência de levantar velhos cenários ou de erguer novos palcos aonde as crianças voltem a ser outra vez autores, encenadores e actores de uma cultura lúdica rica e variada, saltitante e participada, contributiva de experiências culturais fantásticas que marcam e sempre marcaram as vidas de todos nós.

---

<sup>84</sup> “A nossa literatura, a que se transmitia de crianças para crianças, sem contaminação dos maiores, era constituída por cânticos de roda e alguns continhos breves e burlescos. [...] Que encanto guardam esses temas seculares e universais dos cantos de roda das crianças, sem intromissão de maiores [...] Como se aprendem e ensinam antes de saber ler e escrever, representam a verdadeira tradição, a fundamental, a anterior à arte da escrita, essa tradição que o documento nos impede de compreender e sentir. E essa tradição primitiva e infantil, clássica, se transmite mais fielmente que a escrita” (Unamuno, 1908/2006: 40-41).

### 4.3. Lúdico: uma experiência cultural *Óptima*

Provindo da psicologia positiva e, como anotam Cavalli-Sforza e Cavalli-Sforza (2002: 240-1), utilizado por alguns sociólogos contemporâneos, o termo inglês *flow*<sup>85</sup> serve para designar o estado comum às pessoas que retiram uma elevada satisfação da vida, que lhes proporciona a vivência de momentos de grande felicidade recompensadores das conquistas que, por si só e, quantas vezes, após esforços denodados, lograram atingir: em estado de fluxo, o indivíduo envolve-se profundamente no que está a fazer (ainda que apenas mergulhado numa actividade contemplativa) e durante a execução da tarefa apenas com ela se encontra sintonizado, nada mais à sua volta parecendo interessar-lhe (e.g., a experiência do alpinista, do velejador, do cirurgião, do jogador de futebol...).

Nos seus trabalhos de campo, Csikszentmihalyi (2000) descreve minuciosamente os processos que induzem estados de *fluxo* no corpo, no pensamento, nas relações societárias, na actividade laboral, no desporto, na brincadeira, no lazer, etc., demonstrando como todos a eles podem aceder, constituindo-se naquilo que representam para a formação do sujeito como parte integrante do património cultural de cada ser humano. Para a plena vivência e afirmação de uma ‘experiência de fluxo’ importa que ela contenha os seguintes traços:

- Que seja realizada, plenamente conseguida nos seus propósitos originais e, consequentemente, logre atingir o fim a que se destinou, constituindo, nessa conformidade, um desafio a exigir uma atitude particular do sujeito;
- Que implique e envolva o sujeito numa concentração total no conjunto de todas as tarefas a executar;
- Que essa concentração seja consequência da forma clara como a tarefa e as metas que com ela se pretendem atingir se apresentam;
- Que o desenrolar da tarefa ofereça ao sujeito uma retroalimentação imediata através da qual a performance da acção executada possa a cada instante ser corrigida e coadunada com o intento de reforçar o seu desempenho, de forma a que, assim, seja possível buscar e atingir os melhores resultados;
- Que se verifique um profundo compromisso e consequente envolvimento do sujeito na tarefa sem que para tal por si seja necessário desenvolver qualquer

---

<sup>85</sup> Fluxo: acto de fluir; escoamento ou movimento contínuo de algo que segue um curso (cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, p. 1766).



esforço a tal atinente, de tal forma que, no decurso dela, afaste da sua consciência as preocupações e frustrações da vida quotidiana;

- Que, pelo que de agradável a experiência tem, permita aos sujeitos experimentarem um sentimento de controlo efectivo sobre as suas acções;
- Provoque o desaparecimento da preocupação do sujeito para consigo próprio, ainda que, paradoxalmente, o sentimento acerca da sua própria personalidade surja mais forte depois da experiência de fluxo;
- Que pela amplitude da imersão do sujeito na acção a percepção de duração do tempo se altera substancialmente, as horas passem em minutos e os minutos possam prolongar-se até parecerem horas.

Nesta conformidade, todo o compromisso que envolva uma determinada tarefa desafiante para um sujeito dado, que provoca uma retroacção imediata indicativa da forma (in)competente como está a ser desempenhada, indutora, consequentemente, da tomada de atitudes conformes à situação que possibilitam um controlo efectivo sobre as suas acções, fruto de uma concentração tão intensa que não deixa lugar a nenhuma distrações ou preocupações consigo, de tal forma que, não raras vezes, tem uma noção trocada do tempo, constitui uma *optimal experience*”<sup>86</sup> (Csikszentmihalyi, 2000: 82-3; 2004: 58-59 e 77).

Já todos experimentamos situações em que sentimos um controlo real das nossas acções e com isso a sensação de sermos donos do nosso próprio destino dentro de uma sociedade onde somos agredidos todos os dias. Por essas alturas fomos invadidos por um profundo sentimento de alegria, que nos marca de uma forma indelével, porque nos mostra um lado prazeroso da vida. Essas experiências ‘óptimas’ são transversais a todos os povos, estratos sociais e a todas as culturas e constituem algo que, por partir da nossa acção empenhada, fazemos que aconteça nas suas mais diversificadas formas. Para uma criança, uma experiência ‘óptima’, muito boa e, enquanto tal, ideal para o seu processo de formação, pode ser pôr com as suas mãos trémulas o último bloco de uma torre que construiu, mais alta ainda que todas as que construíra até então, como para um nadador pode ser desafiar os seus próprios limites batendo um seu recorde que de outrem anteriormente já lograra derrubar<sup>87</sup>.

---

<sup>86</sup> Experiência ideal, perfeita (cf. Infopédia, Porto: Porto Editora, em <http://www.infopedia.pt/ingles-portugues/optimal>). Na versão castelhana a tradução é literal: experiência óptima, como superlativa de boa (cf. Csikszentmihalyi, 2000: 109).

<sup>87</sup> Tais experiências não têm que ser necessariamente agradáveis no momento em que ocorrem. Os músculos do nadador podem ter doído durante a corrida memorável, os seus pulmões podem ter estado

Para Csikszentmihalyi (2000: 109 e 116-7; 2004: 80), as actividades autotélicas<sup>88</sup> encerram os condimentos necessários para a emergência de uma experiência ‘óptima’ dada a sua autocentralidade e consequente irrelevância para além do efeito sobre si própria (perder um jogo de ténis pode não ser muito grave). Assim, os jogos, todos os jogos<sup>89</sup>, os desportos, a escalada, a construção com legos, constituem alguns bons exemplos de actividades susceptíveis de produzirem nos seus actores verdadeiros estados de fluxo conducentes a experiências óptimas indutoras de estados de felicidade e bem-estar nos sujeitos que as praticam, assumindo-se, concomitantemente, como um valioso contributo para o crescimento da sua personalidade. Nos tempos de lazer podemos encontrar espaço para a emergência de actividades potenciadoras destas experiências, onde, naturalmente, está reservado aos jogos um papel modelar para a sua prossecução.

A experiência lúdica na infância tem associada à sua emergência uma relação muito estreita e intensa com o princípio do prazer, que pelo poder que exerce sobre o jogo se constitui como uma das razões mais profundas para explicar a forma quase inconsciente

---

prestes a explodir e talvez haja sofrido de um pouco de enjoo e fadiga; contudo, podem ter sido os melhores momentos da sua vida. Ter o controlo da vida nunca é fácil e às vezes pode ser doloroso, mas a longo prazo as ‘experiências óptimas’ acrescentam um sentimento de mestria (ou melhor dizendo, um sentimento de participação ao determinar o conteúdo da vida) que está tão perto do que queremos normalmente dizer como felicidade, como qualquer outra coisa que possamos imaginar” (Csikszentmihalyi, 2000: 16)

<sup>88</sup> A palavra autotélico deriva de duas palavras gregas: auto, que significa em si mesmo, e telos que significa finalidade. Nesta conformidade, uma experiência autotélica é a que não apresenta qualquer finalidade ou objectivo fora ou para além de si mesma. (Cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa)

<sup>89</sup> A partir da classificação dos jogos postulada por Caillois – Agon (jogo de competição), Alea (jogo de azar), Ilinx (jogo de vertigem) e Mimése (jogo de imitação) – e usando a palavra jogo em sentido mais amplo para incluir nela todas as formas de actividade agradável, Csikszentmihalyi considera que “se pode dizer que os jogos oferecem oportunidades para ir mais além dos limites da experiência ordinária de quatro maneiras diferentes:

- Nos jogos agonísticos, o participante deve tirar o máximo das suas habilidades para enfrentar o desafio que lhe colocam as habilidades dos seus adversários (competir significa buscar juntos, lembra-o Caillois). O que cada jogador busca é tornar efectivos o seu potencial, e esta tarefa realiza-se mais facilmente quando os demais nos forçam a fazê-lo o melhor que possamos. Com certeza, a competição melhora a experiência unicamente enquanto a atenção está enfocada primariamente sobre a actividade em si mesma. Se as metas extrínsecas – tais como vencer os adversários – são apenas o que preocupa, então é provável que a competição se converta numa distração, em lugar de ser um incentivo para enfocar a consciência sobre o que sucede.
- Os jogos de azar são agradáveis porque nos dão a ilusão de controlar o futuro que não vemos;
- A vertigem é a maneira mais directa de alterar a consciência. Às crianças pequenas encanta-as dar voltas em círculo até enjoar;
- A imitação faz-nos sentir que somos mais do que somos na realidade através da fantasia, da vaidade e do disfarce.

Nos nossos estudos, lembra o autor, constatamos que toda a actividade de fluxo que envolvesse a competição, o azar, ou qualquer outra dimensão de experiência, tinha isto em comum: oferecia uma sensação de descobrimento, um sentimento criativo que transportava a pessoa para uma nova realidade. Empurrava o sujeito até aos níveis mais altos de rendimento e conduzia a estados de consciência que não havia experimentado antes. Em suma, transformava a personalidade tornando-a mais completa. Neste crescimento da personalidade está a chave das actividades de fluxo” (2000: 117-8).

que impele a criança para o jogo e, como, facilmente, se pode ainda hoje constatar algures por aí, a nele se embrenhar de tal forma que nada mais lhe importa do que à sua volta possa acontecer para além do próprio jogo, que pela sua futilidade nada alterará na sua vida. Buhler teorizou<sup>90</sup> há décadas atrás que “o prazer da função de jogar não está vinculado à mera repetição dos actos, mas ao progresso que se vai conquistando na função e no controlo e domínio da mesma” (1935 apud Llera, 1991: 19), revelando e relevando sobretudo e sobre todos os demais componentes a importância predominante que o desfrute do prazer que o domínio progressivo e competente das regras e técnicas do jogo representam para a criança e o quanto lhe apraz ser agente pela sua acção dessa própria descoberta.

Assim sendo e tido o lado essencialmente prazeroso do jogo (Llera, 1991: 19) e respigados os postulados que em torno da construção dos caminhos conducentes à identificação de uma psicologia da felicidade, que os estudos de Csikszentmihalyi atrás sintetizados procuram desvendar, sustentando-se para tal na teoria do *flow* como suporte estruturante de experiências que podem conduzir a estados de realização pessoal e bem-estar, e que, enquanto tal, se podem revelar como ideais e, paralelamente, como verdadeiros suportes da vida real, Brougère (2005: 99) entende que o jogo infantil congrega todos os pressupostos para se constituir como espaço para a realização de uma *expérience optimale*<sup>91</sup>, enquanto arena onde as crianças buscam incessantemente o estatuto de mestres brincantes, que lhes confere a capacidade de jogar de uma forma competente e, dessa forma, colher o prazer que as conquistas lúdicas alcançadas faz seguramente emergir como recompensa do seu empenho em conseguir tal desiderato, o que a torna feliz e possuída de uma agradável sensação de bem-estar e felicidade pessoais.

---

<sup>90</sup> As principais teorias do jogo estão agrupadas em duas grandes áreas: as **teorias clássicas** encerram a teoria de Spencer (o jogo como consumidor da energia sobrando), a teoria de Hall (o jogo como recapitulação dos estados evolutivos da espécie humana), a teoria de Groos (o jogo como pré-exercício de preparação para a vida, partindo da teoria de Darwin – sobrevivem as espécies que melhor se adaptam ao meio) e a teoria de Lazarus (o jogo como distensão ou recuperação do e para o trabalho); as **teorias modernas** comportam a teoria de Buytendijk (o jogo objecto – o jogo é jogar com algo), a teoria de Freud (o jogo como catarse, como projecção de desejos e também como uma representação de conflitos e sucessos desagradáveis com o fim de dominá-los), a teoria de Piaget (o jogo como processo de assimilação e integração nas estruturas prévias de novas e progressivas competências correlativamente ao desenvolvimento da inteligência), a teoria de Buhel (o jogo como prazer funcional), a teoria de Berlyne (o jogo carece de uma finalidade que lhe é intrínseca), a teoria de Vygotsky (o jogo como realidade mutável e sobretudo impulsionadora do desenvolvimento mental da criança), a teoria de White (a causa e explicação do jogo é a necessidade de produzir efeito no ambiente – capacidade de interagir efectivamente com o meio ambiente), e a teoria de Secadas (as etapas evolutivas superam-se mediante um processo de eliminação selectiva das experiências assimiladas para aprontar outras novas (síntese feita a partir de Llera, 1991: 12-22)

<sup>91</sup> Brougère (2005: 99) opta pelo ‘afrancesamento’ da palavra inglesa (Optime → optimale).

Na pegada de Csikszentmihalyi (1979: 268), corroborada por Brougère (2005: 102), podemos considerar que a brincadeira e, sobretudo, o jogo de regras, ao propiciar a realização de experiências lúdicas voluntárias, autotélicas e desligadas da vida real, constituem poderosos instrumentos para veicular uma praxis que a montante se pode constituir como compensação para a falta de *flow* na vida de todos os dias e a jusante como uma preparação para o *flow* da vida de todos os dias, naquilo que são capazes de produzir enquanto enformadores de crianças cada vez mais implicadas nas tarefas do quotidiano, portadoras de personalidades mais sólidas sustentadas numa auto-estima que transmita grande segurança às suas acções e, concomitantemente, maiores probabilidades de as lograrem terminar com pleno êxito.

Lavega (1998: 7) vê, por isso, numa aprendizagem lúdica colectiva pautada pelo princípio do prazer e que, conseqüentemente, cultive nas crianças o desejo de desfrutar e divertir-se com o jogo, o melhor caminho para a concretização de experiências criativas vividas conjuntamente com intensidade do princípio ao fim, cumprindo-se nelas, também e desse modo, a função de verdadeiro educador que lhe está inerente.

Proporcionar um ambiente que apoie e estimule as crianças a desenvolver actividades onde sentem que podem com toda a segurança elevar gradualmente os desafios lúdicos que as brincadeiras e os jogos lhes colocam, proporcionando a possibilidade de desenvolver as suas habilidades e competências lúdicas, despertará a sua curiosidade e encorajará o desejo de explorar novas possibilidades, impedindo-as, nesse sentido, de se entregarem tão frequentemente a distrações passivas. Ensinar as crianças a retirar prazer dos jogos e das brincadeiras é, em suma e como recomenda o Institut Canadien de la Recherche, convidá-las a neles se envolverem de uma forma cada vez mais intensa e regular e mostrar-lhes que despendendo um pouco de energia nas suas brincadeiras terão uma experiência mais satisfatória e gratificante do que a que lhes advém do envolvimento em qualquer coisa que é fácil e aborrecida de realizar<sup>92</sup>.

## 5. Síntese Conclusiva

Há um lugar das crianças no mundo diversificado de todos os dos outros indivíduos, que se evidencia pela peculiar forma como aí se faz o social e se constrói quotidianamente uma cultura outra que nenhum adulto pode carrear, como, certamente, lho dirá a memória que guarda do tempo em que, criança que foi, militantemente andou

---

<sup>92</sup> Institut Canadien de la Recherche. Vivre une expérience optimale. Le dossier de la Recherche, n.º 96-07. Em <http://www.cflri.ca/pdf/f/dr9607.pdf> - Acedido em 2009-10-14.

com os seus pares completamente embrenhado numa sociedade à parte da dos seus adultos de então, onde e com quem aprendeu e a quem ensinou muitas coisas de que ainda bem se lembra, quase todas saídas das intensas vivências que proporcionavam os jogos, os brinquedos e as brincadeiras que quotidianamente povoavam as suas vidas, numa tradicional e popular forma de brincar de modo muito próprio.

As crianças sempre brincaram e, por muito que as coisas mudem, sempre o irão continuar a fazer. Faz parte da sua condição e uma infância onde as crianças não brincassem pereceria na sua essência e com ela pereceriam a breve trecho muitos dos contributos que daí chegam connosco à vida adulta, com naturais reflexos na estrutura formativa de todos nós.

Num tempo em que o mundo se encontra em processo acelerado e irreversível de mudança à escala global, os espaços e os tempos para a brincadeira livre e espontânea das crianças vão-se esfumando e desvanecendo para um horizonte que deixa cada vez mais distante a possibilidade de um retorno aos ranchos de garotos que nas ruas faziam com os seus jogos e brincadeiras pulular a sociedade das crianças por onde perpassava uma das primeiras escolas da vida.

Substituídos pela voraz presença dos jogos industriais e agora, cada vez mais acentuadamente, pelos jogos electrónicos aí à mão de semear numa *playstation* qualquer ou num dos milhões de telemóveis que andam nas mãos de todas as crianças, os jogos tradicionais viraram produto de museu, tal qual como os brinquedos tradicionais, agora de feira e enfeite de escaparate virados memória da infância perdida há muitos anos, olhada como passado muito longínquo pelos mais novos que nem sabem sequer como se brincam, para desgosto dos poucos brinquinheiros nostálgicos de um tempo ido tido por esplendoroso e tementes por um anunciado e cada vez mais iminente fim das suas brinquinharias.

Com o (re)ingresso da criança numa vida intramuros e o consequente esborralhar da vida em grupos, *locus* determinante para a construção de uma cultura lúdica sem a qual se torna inviável o jogo e a brincadeira com o aporte que lhe é ainda socialmente reconhecido, também se diluiu toda a panóplia de jogos e brinquedos populares que sustentavam a parafernália que alimentava o incontável rol que enformava esse verdadeiro mundo à parte que subsistia e coexistia dentro da sociedade de onde emanava e que servia de sustentáculo às suas paródias e folguedos de toda a espécie.

A UNESCO<sup>93</sup> não tem ignorado as tentativas que se vão erguendo para não deixar desaparecer a cultura lúdica das ruas, com as suas milenares criações do quotidiano, tangíveis e intangíveis, que fazem dos brinquedos e das brincadeiras a que eles dão forma e conteúdo um património cultural da humanidade que urge preservar enquanto fiel depositário de memórias simples de todos nós de significado e valor transcendentais (Tavares, 2004). Aliás, esta preocupação é compaginável com as preocupações e acções levadas a cabo pela UNESCO atinentes à salvaguarda da cultura tradicional e popular de que mais atrás promovemos o competente registo, onde julgamos caber o património tangível do mundo dos brinquedos e das brincadeiras com as rimas, lengalengas e todo o demais folclore que ao longo de séculos coloriu e deu substância à sociedade das crianças, através do trespassse continuado no seu seio de uma cultura lúdica que, se não pode hoje fazer-se sem o mundo em que se funda, como, aliás, sempre assim foi, também não deve fechar-se completamente às formas de um tempo outro que produziu resultados conhecidos e que doravante poderão estar ameaçados.

Mais do que preservar para memória futura e mal-grado o incontestado valor que a essas acções teremos que necessariamente reconhecer, importa abrir espaços para que a cultura lúdica das crianças possa continuar o seu curso normal, necessariamente construída por elas em interacções face a face intensamente vividas em espaços consentâneos com a grandeza que o acto cultural de brincar e jogar comporta enquanto, acima de e sobre tudo, coisas de crianças para serem fruídas entre crianças ao longo do curso das suas vidas em que crianças para tanto têm de plenamente ser.

Feita a necessária radiografia ao problema, apontem-se novas geografias e, simultaneamente, tracem-se no relógio dos seus quotidianos novos fusos que restitua a todas as crianças a possibilidade de brincar e jogar segundo uma agenda própria e diversificada, onde nada nem ninguém fique ou se sinta excluído.

Para além de ter um lugar das crianças, é urgente que o mundo também tenha, de facto, um lugar para as crianças.

---

<sup>93</sup> Programa Monumenta - Revitalização sustentável do património cultural brasileiro onde se incluem os jogos e as brincadeiras, com o alto patrocínio do Estado brasileiro através do Ministério da Cultura. Em <http://www.brasilia.unesco.org/areas/cultura/areas/cultura/institucional/projetos/programamonumenta>. Acedido em 2009-10-16.



## CAPITULO IV

### O HOMEM, O TEMPO E O ESPAÇO

#### Notas introdutórias

Ao longo dos percursos que nas páginas antecedentes deixamos desenhados com o intento de mapear alguns dos emaranhados processos que acompanharam a metamorfose constante e contínua que foi marcando a vida do velho e intrépido caminhante que num dia já muito longínquo partiu à conquista de um horizonte que se alongava mais ainda a cada ilusório alcance iminente, dando forma e substância à diáspora humana que hoje povoa a terra inteira, falamos essencialmente dos actores, do seu papel individual e da representação colectiva que vão fazendo das cenas do quotidiano em que se estrutura e ritualiza a trama da vida por cada um e por todos paulatinamente traçada e onde se configura e consubstancia a corrente ao longo da qual se estende e flui o lastro do processo civilizacional que veicula a transformação continuada que tem pautado a história do mundo.

Todavia, e como sustenta Piedade, “representar, transformar e ritualizar, significa e implica movimentar tempo e espaço” (1996: 50), um e outro constitutivos dos cenários onde os actos representativos das mundividências emergentes a cada instante vão encontrando o(s) palco(s) onde incessantemente o teatro da vida tem o seu curso. É neste quadro de confluência e dependência concomitante de estruturas espaciais e temporais que as relações sociais se desenvolvem, construindo os padrões culturais que enformam e afirmam as identidades societárias, que, por sua vez, se assumirão, também, como seus próprios factores estruturantes e, conseqüentemente, dos actores que lhes dão corpo e substância. Embutidos e profundamente imbricados no processo histórico que marca desde sempre, com crescente assertividade, a saga do homem *sapiens sapiens*, o tempo e o espaço emparelham-se e, nesse sentido, emergem em simultâneo, não só como elementos naturais, mas, também, como estruturas simbólicas, ritmando a vida individual e social (Marc e Picard, s/d: 89).

Homem, espaço e tempo constituem, pois, uma tríade inseparável, porque indissociável na sua acção operatória. Não é possível retornar no tempo sem que o façamos também no espaço e com a conseqüente emergência de representações físicas e mentais que envolvem as pessoas e os acontecimentos por elas protagonizados num contexto cultural determinado, quadro que se repete invariavelmente sempre que gira a



roda do tempo, quer num movimento regressivo diacrónico ao encontro da história dos homens ou quando ela segue sincronicamente o seu curso inexorável.

Tratar separadamente o “binómio primordial” (Piedade, 1996: 50) que o tempo e o espaço constituem no seu papel agregador e congregador da interacção social parecem constituir mais um contributo para perceber e, em concomitância, afirmar a pertinência da sua conjugação e, por isso, a consequente impossibilidade da total inteligibilidade de qualquer um deles sempre que socialmente se apresentem dissociados um do outro<sup>1</sup>.

É nesta conformidade e neste trilho que iremos alinhar de seguida o registo em que afluiremos a temática que reservamos para este compartimento derradeiro da revisão de literatura, sem esquecer, ainda, que, bem dentro do olhar holístico, e com indubitável relevância para a temática do nosso estudo agora em apreço, continua a espreitar um outro que, não lhe sendo alheio ou estranho, traz consigo marcas que lhe conferem especificidades que por serem demarcadoras do restante contexto merecem um particular detalhe, como, aliás, para trás foi acontecendo sempre que no domínio da infância e das crianças nos fomos detendo com o pormenor que a jusante a natureza deste trabalho comporta e reclama.

## SECÇÃO I

### 1. Variações sobre o tempo

*Que é o tempo?*

*Quem poderá explicá-lo clara e brevemente?*

*Quem o poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir, por palavras, o seu conceito?*

*E que assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo?*

*Quando dele falámos, compreendemos o que dizemos.*

*Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam.*

*O que é, por conseguinte, o tempo?*

*Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem fizer a pergunta, já não sei.*

Santo Agostinho, 1987: 218.

---

<sup>1</sup> “A separação entre espaço e tempo não é mais do que uma mera convenção, uma separação puramente técnica e científica, na medida em que apenas são inteligíveis quando se contrapõem e se unem. Representam-se, transformam-se e ritualizam-se um ao outro, um em função do outro, pelo Homem, para o Homem e em função dele” (Piedade, 1996: 50).

No baloiçar entre um tempo que mais não será do que uma característica do mundo físico objectivo ou que, antes, se poderá assumir como um fenómeno subjectivo totalmente dependente de elementos internos (memória, expectativa, sentimentos, etc.) com que sustentamos a ideia de passado, presente e futuro, e demarcamos as fronteiras do mundo social em que nos movemos, transparece toda a complexidade que a conceptualização do tempo encerra, bem expressa, como acentua Castells (2002: 597), na forma como confundiu Santo Agostinho, desorientou Newton, inspirou Einstein e obcecou Heidegger.

Intentar falar do tempo é com ele fazer uma viagem por entre os incontáveis ramais que marcam a sua complexa diversidade, que pode, por exemplo, iniciar-se pelo tempo por onde vagueiam as ilusões que marcam o destino dos homens e se vão construindo e consumindo os sonhos que fazem o mundo (des)andar.

Com o tempo, também, limitamos as coisas e ao fazê-lo percebemos a intemporalidade que outras coisas têm ou a eternidade do que é incomensurável.

Por tempos se constrói a harmonia que dá encanto ao trecho musical ou as rimas que brotam em perfeita sintonia da pena do poeta.

É no decurso de um tempo que se escrevem as páginas da história de cada um de nós, da sociedade que integramos, da Pátria que amamos e do mundo que habitamos.

Um tempo compassado, contado ao segundo, tantas vezes aparentemente paulatino e lento, porque aborrecido ou pesaroso, mas, quantas outras, transportando a ilusão de algo incrivelmente veloz na sua substância encantatória e que parece sempre cada vez mais querer gastar-se num instante, despertando em nós, nesses momentos, como em Torga (2002: 387), uma vontade indómita de parar a sua contagem voraz, nem que, se necessário fosse, para tanto se estrangulasse a ampulheta de uma vez só.

Um tempo contínuo, também, é certo, mas espartilhado por temporalidades multiformes quase estanques, que em cada dia se renovam por entre rotinas que se ritualizam e vão dando alguma ordem à nossa existência, qual palimpsesto do nosso quotidiano reescrito a cada momento que passa do ciclo vital que marca o tempo existencial de cada um de nós.

Mas, ainda, um tempo linear, inexorável e rigoroso, que o homem sempre procurou contar como símbolo da ordem e do controlo das e sobre as coisas da vida, quer através das sombras cadenciadas e repetitivamente iguais que o sol ia desenhando sobre pedras milenares, ou pelo harmonioso transvaze dos vasos comunicantes da

ampulheta por onde corre, incessante e apressado, o fio de areia que consigo levava célere o tempo e que tanto atormentou Torga, ou pela mítica clepsidra de água, ou, ainda, pelo registo infalível de outras sofisticadas máquinas do tempo, hoje levadas até ao limite da perfeição que o conhecimento torna atingível.

É destes tempos e de mais uns quantos, alguns imaginários até, que se vai tecendo toda a nossa vida, que por força da condição mortal que carregamos também terá um tempo final, ficando por esta altura cingida ao tempo da história autêntica (Agamben, 2005: 128) de cada um de nós feita de tempos que já não são mais e que no seu tempo foram um *continuum* “presente das coisas passadas, o presente das presentes e o presente das futuras” (Santo Agostinho, 1987)<sup>2</sup>.

Entretanto, fiquemo-nos pelo tempo por onde vão tendo lugar as temporalidades que marcam o quotidiano do indivíduo ao longo do seu arco temporal existencial, tendo presente, para o bem e para o mal, mas sobretudo para este, que do mar de incertezas em que, montados na flecha do tempo, navegamos, emerge a realidade da impossibilidade do seu retorno que permitisse, eventualmente, recomeçar tudo de novo outra vez, agora com o filtro não só do passado presente, mas também do futuro vivido que já não o era então.

É, pois, de tempos reais do nosso dia-a-dia que nos importa aqui falar, de tempos comensuráveis e, simultaneamente, ligados a espaços de uma forma intrínseca. De um tempo, como nota Elias (1989: 11), que, *de per si*, não se pode sentir, nem escutar, nem degustar ou cheirar, mas que, se o associarmos a algo concreto – uma jornada de trabalho, um eclipse da lua ou o tempo que o corredor demora a correr cem metros – perde a sua invisibilidade metafísica e ganha expressão real, orientando a vida dos indivíduos diante do mundo e regulando socialmente a convivência entre as pessoas.

## **2. O(s) Tempo(s), o(s) modo(s) e a ordem temporal**

O tempo a que cada indivíduo e a sociedade na sua globalidade se encontram umbilicalmente ligados, quiçá com níveis de imbricação e envolvimento nunca em tempo algum conhecidos, susceptíveis mesmo de desafiar, confundindo-as e alterando-as, as próprias fronteiras impostas a cada um de nós pelos ritmos biológicos,

---

<sup>2</sup> "É impróprio afirmar que os tempos são três: passado, presente e futuro. Mas talvez fosse próprio dizer: os tempos são três: o presente das coisas passadas (...), o presente das presentes (...) e o presente das futuras (...). Existem, pois, três tempos na minha mente que não vejo em outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras". (Santo Agostinho, 1987 – Confissões, 11, 20, 26)

desligando-nos dos sinais dos nossos relógios internos<sup>3</sup> (Araújo, 2006: 35), apresenta-se-nos, de facto, com uma unidade pluralizada na sua dimensionalidade. Olhando para a dimensão com que o tempo se apresenta, Garcia (2007: 63) vislumbra nele sempre duas caras (que assemelha a Janos<sup>4</sup>) a que os gregos chamaram Cronos e Kairós<sup>5</sup>, aqui elevados simbolicamente à dignidade de guardiães do tempo, o primeiro de um tempo quantitativo, mensurável e numerável, e o outro, no dizer de Bóscolo e Bertrando (1996), do tempo da alma, da experiência interior de cada indivíduo.

Há, assim, um tempo que habitamos, que se nos impõe do exterior, vivendo em coabitação com um outro que nos habita bem lá no fundo da nossa intimidade. É na divisão entre dois tipos de experiências temporais, tantas vezes tão diferenciadas, quando não mesmo conflituantes, que o nosso quotidiano se vai cumprindo. De um lado, fugaz, parecendo querer devorar-nos, o tempo cronológico tem a marca da objectividade, carregando, também, o peso de uma monotonia que emerge da forma repetitiva como se vai consumindo e consigo a todos arrastando numa saga devoradora que nos engole e, conseqüentemente, nos consome também, tal como na mitologia grega Cronos fazia aos seus filhos ou na romana do mesmo modo sucedia com Saturno da forma expressiva com que na tela Goya o imortalizou. Contrastante, do outro lado, há um tempo subjectivo onde tanto habita a aventura como o aborrecimento, onde moram quer a memória, a saudade, a nostalgia ou a esperança que compõem a paleta das nossas venturas e desventuras que a seu tempo foram enformando a(s) marca(s) do tempo vivido por cada um de nós. Estes tempos – cronológico e kairológico – por onde se espria a bidimensionalidade de um tempo que no sentido estrito se constitui como

---

<sup>3</sup> “Todos dispomos de um relógio biológico, chamado circadiano. Este relógio ajuda-nos a regular os ritmos do sono e vigília, adaptando-nos à luz ambiental. Ao amanhecer, p. ex., este relógio encarrega-se de segregar cortisol e de activar muitas das funções vitais. Ao chegar a noite, induz-nos no sono. Este ritmo circadiano dá-nos uma ideia aproximada não só da hora em que estamos, mas também do mês ou época em que vivemos” (Hoyuelos, s/d).

Circadiano – Diz-se do processo rítmico que ocorre no organismo todos os dias mais ou menos à(s) mesma(s) hora(s), independentemente de factores sincrónicos externos (cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

<sup>4</sup> Deus romano representado por dois rostos, simbolizando o poder de olhar simultaneamente para trás e para a frente, para o passado e para o futuro ao mesmo tempo

<sup>5</sup> “Para os gregos, Cronos representava o tempo linear, aquele que nos consome e nos conduz até à morte, um deus gigante que devora os seus próprios filhos. Cronos está na origem desse instrumento para medir o tempo, o cronómetro, e de toda a temporalidade sucessiva que se possa contabilizar. É o tempo da viagem que conduz desde o nascimento até à morte e marca, também, o início e o fim de cada lapso da nossa vida. Kairós, por seu turno, é simbolizado como uma divindade muito pequena, uma espécie de duende com a cabeça calva e com uma madeixa de pelo denso à frente; simboliza o momento da felicidade, da mudança, da inovação activa, pode ser visto, também, como o da experiência interior dos seres humanos, da distensão anímica agostiniana e da fluência em que tanto insistiu Bergson. Na mitologia grega, Kairós representa o deus da oportunidade, do momento decisivo” (Garcia, 2007: 62-3).

uma entidade homogénea, mais não são, na imensidão das acepções que podem assumir as figurações e configurações que vai adquirindo nos mais diversificados domínios e contextos em que se considere, do que “duas maneiras de experimentar a sucessão temporal<sup>6</sup>, de viver e de ser” (Garcia, 2007: 63).

Sem embargo do merecimento dos precedentes postulados em torno do tempo, é com o tempo vivido pelos indivíduos e pelas sociedades onde se integram e, que, conseqüentemente, ao sê-lo, um tempo determinado se faz, de facto, também, oposto, como lembra Halbwachs, ao tempo mecânico, inteiramente homogéneo, e a que se pode chamar de tempo matemático, “vazio de consciência” (1950: 61), que encontraremos o ponto fulcral em que se consubstancia a expressividade marcadamente objectiva com que o tempo se apresenta e afirma na organização socio-histórica das sociedades (Araújo, 2006: 43).

Domesticado a partir do momento em que adquire vida autónoma na linguagem e no pensamento dos homens (determinar o tempo, medir o tempo, repartir o tempo), o tempo substancializa-se, tornando-se algo efectivamente presente, existente, o conteúdo de qualquer coisa (Elias, apud Heinich, 2001: 74), assumindo, nesse sentido, as funções de coordenação que socialmente lhe foram sendo historicamente atribuídas e, ao mesmo tempo, constituindo-se também ele mesmo como elemento coordenador e integrador da própria vida societária em consonância com os padrões organizacionais da sua práxis em cada momento vigente e vivida pelos indivíduos.

É assim, coisificado, que o “tempo adquire o estatuto de objecto-recurso nas práticas dos actores colectiva e individualmente pensadas” (Araújo, 2006: 43-4), hoje repartidas por inúmeras áreas – tempos familiares, tempos de trabalho, tempo escolar, tempo livre, tempo de lazer, entre outros – onde Cronos e Kairós encontram espaços infindáveis para uma dialéctica em que nem sempre é possível compaginar a urgência com que um parece sempre querer continuamente correr à medida do formato que tomar (tempo cronológico) com a emergência com que cada um de nós tem necessidade e o direito de usufruir de um outro tempo qualitativo, revestido de suficiente plasticidade para que se possa dilatar, descontinuar e assumir um estado de heterogeneidade onde caiba a alteridade de que é feita a nossa unidade social (tempo kairológico).

---

<sup>6</sup> Nesta conformidade, Aion, deus do tempo eterno, do sempre, da duração sem limites (Bóscolo e Bertrando, 1996) não pode aqui tomar lugar para não misturar a intemporalidade que simboliza com a finitude que (de)marca o tempo dos homens.

É neste estágio que o tempo se constitui na sua real dimensão humana e histórica e, nesse sentido, se afirma como “uma invenção socialmente construída” (Garcia, 2007: 85), configurando-se conseqüentemente num “tempo social” espalhado por um imenso espaço temporal onde se reflecte esse campo multifacetado de lugares-momentos que se entrecruzam nos quotidianos dos indivíduos e das sociedades.

De importância verdadeiramente seminal para o estabelecimento de uma ordem suficientemente sólida capaz de agregar a multidimensionalidade de formas e conteúdos que o tempo social foi adquirindo, com a conseqüente necessidade do seu acomodamento no quotidiano das sociedades, reveste-se, na verdade, toda a estrutura rítmica<sup>7</sup> que, a partir dos elementos naturais, foi possível historicamente desenvolver, domínio em que os instrumentos de medição e determinação do tempo que o homem foi paulatinamente construindo e aperfeiçoando têm “funcionado como verdadeiros paradigmas de organização social” (idem: 89).

As populações mais longínquas organizaram o seu tempo social baseadas no carácter rítmico da natureza, sobretudo a partir das cadências e uniformidades temporais cíclicas que emergiam do movimento da terra e da lua em relação ao sol. Da luz e do calor solares se fazia a ritmicidade com que cada dia e cada noite se sucediam ininterruptamente e que antes de um verão que depois doutro viesse haveria de passar um inverno, intermediado por ciclos outros semelhantes na duração, mas menos agrestes, bem como era perceptível o seu determinismo nos ritmos meteorológicos dos ventos e das chuvas ou das marés e das correntes marinhas. Com esta forma singela de calcular o tempo que o ciclo astronómico permite efectuar com repetida e acertada regularidade, já as tribos caçadoras e recolectoras souberam perceber e, concomitantemente, dominar em seu proveito o ciclo da reprodução que lhe está intrinsecamente associado e as sociedades horticultoras e agricultoras dele se serviram também desde sempre e até há bem pouco tempo atrás. Do ciclo lunar<sup>8</sup> se fez a unidade de conta do tempo universalmente reconhecida que é o mês, registo que tem nas

---

<sup>7</sup> Díaz (1997: 185-187) biparte este domínio, que estrutural e intrinsecamente nos acompanha quotidianamente, em ritmos endógenos e ritmos exógenos, os primeiros emanam de uma efectiva máquina do tempo que cada ser vivo comporta e transporta na sua estrutura biológica, os segundos congregam os ritmos sociais impostos de fora para dentro e que, conseqüentemente, se constituem como uma efectiva construção social, que tem conhecido níveis de complexidade e sobrecarga crescentes e cada vez mais exigentes, para que a função de criação de um presente comum de indivíduos e grupos sincronizados na partilha de uma rítmica particular num dado momento (social, económica, educativa ou lúdica) se possa cumprir com resultados socialmente significativos para cada um em particular e para o grupo ou sociedade no seu todo.

<sup>8</sup> O ciclo lunar estende-se sobre 29,5 dias e corresponde a uma rotação completa da Lua á volta da Terra.

sociedades que baseiam a sua economia na pesca e nos trabalhos marítimos uma outra importância redobrada mercê da sua conexão e regular conformidade com as marés que tanto condicionam o uso das artes na pesca e a estiva.

De permeio e por entre outras unidades que se foram acrescentando ao vasto conjunto das que compõe a escala em que se consubstancia a contagem rítmica do tempo – Sztompka refere, a título exemplificativo, a semana, cumprida ao “ritmo recorrente de mercados e feiras” com diferenciadas durabilidades: “oito dias na Roma antiga, sete dias na tradição Judeo-Cristã, dez dias na China, cinco ou seis dias em algumas partes de África e da América Central (1993: 70) – o aparecimento de alguns instrumentos técnicos de contagem do tempo (o quadrante solar e a clepsidra que apareceram na Babilónia e no Egipto milhares de anos antes da era cristã são conhecidos exemplos ainda hoje bem vivos em exemplares que resistiram à passagem do tempo e até nós chegaram em perfeito estado de conservação e uso) vão dando indícios de que o homem desde cedo sentiu necessidade de encontrar outra forma(ula) de contar o tempo de um jeito mais condizente com a necessidade cada vez mais acentuada de melhor sincronizar a crescente complexidade que a vida societária ia conhecendo por força dos avanços do processo civilizacional.

Quando em meados do sec. XIV o relógio mecânico surgiu na Europa pela primeira vez (de pesos, então<sup>9</sup>) estava lançado o grande alicerce sobre o qual um novo paradigma organizacional do tempo se iria sustentar alguns séculos depois: a substituição progressiva no decurso da modernidade<sup>10</sup> do ritmo em que se conduzia a vida quotidiana das pessoas por uma medida mecanicamente concebida, por uma “ordem quantitativa submetida ao entendimento, à análise, tanto nas artes, como na forma de organização social” o que configurava o desaparecimento da milenar ‘sociedade rítmica’ e a sua substituição por uma “sociedade metronómica<sup>11</sup>” (Díaz, 1997: 195), de que alguns séculos antes os monges beneditinos haviam sido precursores ao instituírem, como lembra Foulcault (1975: 153), as primeiras organizações sociais que elaboraram um tempo disciplinado feito de exactidão, aplicação e regularidade,

---

<sup>9</sup> “Mais tarde foi desenhado o mecanismo de mola, mas somente em meados do século XIX apareceu no mercado, na Suíça e Estados Unidos, o relógio económico pessoal, ao alcance do público em geral e não só dos mais ricos, e que seria o instrumento mais comum e usado com mais frequência nos anos seguintes” (Sztompka, 1993: 70).

<sup>10</sup> Esta mudança torna-se mais acentuada no seio da sociedade industrial moderna, onde a multiplicidade crescente de ritmos e tempos sociais sofre uma standardização e uma unificação sob a regência do tempo marcado pelo relógio” (Díaz, 1997: 195).

<sup>11</sup> Sociedade metronómica: que marca o tempo com regularidade mecânica (cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

numa primeira tentativa de estabelecer uma liturgia outra do tempo à margem do ciclo natural e de desconectar o tempo sagrado dos ritmos naturais, procurando nessa novel organização social do tempo sincronizar as tarefas no interior da comunidade monástica.

A crescente necessidade de sincronização de tarefas de âmbito cada vez mais complexo carregada pelos avanços que emergem dos tempos de modernidade e pela explosão social que brotou da revolução industrial que lhe subjazeu e que se acentuaram neste tempo de 2.<sup>a</sup> modernidade, enraíza definitivamente a nova ordem temporal que impõe definitivamente a sociedade metronómica, aprendida desde os bancos da escola, onde as crianças vivem desde bem cedo a primeira experiência desse tempo que lhe é imposto do exterior e com o qual se têm de conformar de uma forma autodisciplinada pela adequação aos ritmos sociais das diferentes parcelas em que se lhes decompõe cada jornada, cada semana, cada mês e cada período em cada ano escolar e em que, depois, pela vida fora, se irá dispor, certamente noutros moldes, mas em formatos consonantes àquelas, o tempo quotidiano ao longo de toda a vida dos indivíduos socialmente integrados que virão a ser e a estar.

Olhando para o significado da presença de sistemas comuns de quantificação do tempo no contexto social, universalmente aceites, Sztompka (1995: 75-6) assinala a sua concomitante acção na satisfação de um conjunto de requisitos para a organização da vida social:

- A sincronização das actividades emerge como o primeiro dos requisitos atingido, sendo com ele e a partir dele que nos seios das sociedades é possível desencadear e partilhar entre os indivíduos acções colectivas ou outras coisas feitas de comum acordo por um grande número de pessoas<sup>12</sup>;
- Um segundo requisito da vida social potenciado é a coordenação das acções individuais sem a qual não é possível a produção colectiva numa fábrica onde os esforços individuais se não ocorrerem ao mesmo tempo, ou numa dada cadência, ou em séries temporais, perdem a instrumentalidade e não surtem os efeitos esperados. Para construir uma casa, exemplifica o autor, os trolhas, os ajudantes, os pedreiros, têm de trabalhar ao mesmo tempo e organizar cronologicamente a jornada, de forma a que haja uma inter-relação lógica de tarefas e não a mútua interferência ou obstrução;

---

<sup>12</sup> “Para que se dê uma acção colectiva, as pessoas têm de se encontrar no mesmo sítio, ao mesmo tempo (por exemplo, ir o estádio de futebol para ver um jogo). Inclusivamente, se a sua presença física não é necessária, têm de cumprir determinadas acções ao mesmo tempo (por exemplo, ligar os televisores e criar um ‘público’ para determinado espectáculo” (Sztompka, 1995: 75).



- A actualidade da acção social constitui-se também como uma exigência uma vez que as actividades não podem andar ao sabor do livre arbítrio dos indivíduos, mas sujeitar-se ao momento oportuno. Estar actualizado com a orgânica funcional das instituições, do comércio, conhecer a preceito os horários dos transportes, é andar a tempo e com tempo para que a vida social possa fluir e seguir o seu curso normal sem atropelos;

- Na sequencialidade espelha-se outra condição que importa ao processamento social e que permite conhecer o “timing” certo para agir, para actuar em contexto, para acelerar ou retardar a acção se é demasiado tarde ou se o tempo se apresenta alargado para realizar alguma tarefa ou participar de um qualquer evento. O indivíduo vai para a escola num tempo dado, semeia e colhe em estações diferenciadas...

- A medida das coisas é um outro requisito que fica consignado pela presença societal de um tempo social quantificado. Com ela podemos, por exemplo, determinar a duração de um esforço que é espectável realizar para o cumprimento de uma tarefa (escolar ou laboral), quantificar um pagamento (se diário, semanal ou mensal), avaliar a excelência, ou não, de um desempenho (desportivo ou académico), saber do custo de serviços (de uso do telefone, do consumo de água ou do aluguer de um carro), etc..Como poderíamos conhecer comumente cada uma destas realidades da nossa vida quotidiana sem medidas por todos aceites?

- Finalmente, a diferenciação. A rotina vital é monótona e a melhor forma de combater esse estado que enfada e torna o quotidiano arrastado é intercalá-lo com diversos períodos preenchidos com actividades variadas. Os tempos de lazer, os dias dedicados ao desporto (praticado ou presenciado), as férias, as reuniões familiares, as festas, os tempos dedicados ao desfrute espontâneo, são bons exemplos de diversões extraordinárias face ao trabalho e às preocupações mundanas tão apreciados pelas pessoas em todas as sociedades. Ao tempo, também cabe, neste domínio, demarcar e reservar momentos adequados para o divertimento.

Nestes papeis tão diferenciados, mas, também e simultaneamente, de conteúdo e presença seminal na estrutura social, o tempo constitui-se como uma verdadeira instituição. Aqui e por aqui o tempo perde a sua característica de corredor implacável por onde passa depressa a finitude das coisas, para se transmutar num guardador de pessoas, com as suas obrigações societárias, é certo, mas possuidoras, também, de um

guia que lhes indica o caminho da vida onde há, certamente, lugar para o tempo dos afectos, do sonho, de um tempo de si para si<sup>13</sup>.

Sem a presença na vida dos indivíduos e das sociedades de marcadores do tempo e das temporalidades por onde se encontra socialmente repartido, o dia-a-dia de cada um de nós estaria muito provavelmente desconstruído e, subsequentemente, espartilhado por inúmeras e variadas componentes individualizadas, com o consequente e inevitável empobrecimento dos processos colectivos de organização temporal em que hoje o temos estruturado.

Na ordem que impera sobre os indivíduos e nas estruturas sociais onde os ritmos sociais marcam positivamente a marcha do tempo, encontraremos, também, espaço para quantificar e qualificar esse tempo no seu todo, avaliando a profundidade da sua presença quotidiana e procurando numa ponderada reflexão encontrar lugares que contribuam para que entre Cronos e Kairós se estabeleça o equilíbrio que responda com sentido aos desígnios dos tempos do tempo (em) que vivemos.

A luta contra o tempo na procura dum tempo acertado e que a todos acerte no e com o tempo, e que, consequentemente, compagine a linearidade metafísica do tempo com as crescentes pertinências e premissas do tempo social, que tanto do mais recente saber dos homens tem consumido, é, pela sua natureza operatória, obra que nunca estará acabada, pela imperiosa necessidade que sempre se lhe colocará de acompanhar o curso intemporal das sociedades e dos indivíduos que fazem o mundo seguir o seu trajecto natural.

E em cada momento espelho do caminho feito e do jeito que até aí as coisas com o tempo levaram.

### **3. Tempo(s) Social(is): multidimensionalidade e multiplicidade**

Foi na sua intersecção com o quotidiano dos indivíduos que o tempo quantitativo, uniforme e abstracto – versão newtoniana<sup>14</sup> do tempo – se foi metamorfoseando e

---

<sup>13</sup> “Se numa sociedade primitiva o tempo é o produto que emerge de actividades rítmicas, de modelos repetitivos de acções, dos ciclos das estações, do ciclo da vida, de observações mágicas ou religiosas (como acontece nas tribos de caçadores e recolectores), numa sociedade moderna, industrial, a situação inverte-se. O tempo torna-se o regulador central, o coordenador, o organizador das actividades humanas. Devido a isso, adquire uma qualidade mistificada de autonomia. Já não é uma ferramenta ou um instrumento, mas um valor em si mesmo. Converte-se numa variável independente, um factor primário, determinante na vida social [...] A gente chega a orientar-se, proeminentemente, pelas conclusões, as horas, os prazos [...] O tempo toma a forma de um recurso que pode gastar-se, poupar-se, repartir-se ou, inclusive, uma mercadoria que pode vender-se ou trocar-se” (Sztompka, 1995: 76).

<sup>14</sup> O tempo para Newton era absoluto e independente. Considerava-o como sendo o “receptáculo de eventos” e supunha que o passar dos eventos não afectava o fluxo do tempo. Tempo era assim

ganhando expressão qualitativa, numa crescente dialéctica polarizada entre Cronos e Kairós que se foi traduzindo em plurais ganhos que se espraíam pela repartição e afirmação social de tempos que, saídos de dentro daquele tempo primeiro, deram expressão às vivências sociais que representam, fazendo emergir uma paleta de tempos sociais estratificados e, conseqüentemente, passíveis de consideração na sua forma individualizada.

Os tempos sociais adquirem, nesta conformidade, um significado de transcendente importância na definição valorativa que através da sua presença em contexto é consignada à vida das sociedades e dos indivíduos, como fica espelhado na definição que deles Sue formula:

“Par ‘temps sociaux’, j’entends les grands catégories ou blocs de temps qu’une société se donne et se représente pour désigner, articuler, rythmer et coordonner les principales activités sociales auxquelles elle accorde une importance particulière. Ces grands temps sociaux ou blocs de temps se décomposent généralement aujourd’hui en temps de travail, temps de l’éducation, temps familial, temps libre. On peut bien sûr trouver des énumérations légèrement différentes. L’important est de retenir qu’il s’agit de temps de grande amplitude, ou temps macrosociaux, qui déterminent les rythmes prépondérants dans une société donnée en distinguant les formes majeures de l’activité sociale. (1994: 29<sup>15</sup>)

Assim configurado, o “campo polinodal” (García, 2007: 81) em que se estrutura o tempo social na sua pluridimensionalidade, permite, mesmo simplificado na enunciação dos seus componentes, tomar entendimento sobre aspectos significativos da sociedade onde se pluralizou e adquiriu expressão contextual. Desde logo, ao revelarem as actividades sociais predominantes e, conseqüentemente, mais valorizadas por uma determinada sociedade, os tempos sociais constituem-se como indicador do sistema de valores aí consagrado (e.g., o tempo de trabalho poderoso das sociedades modernas); por outro lado, a estruturação dos tempos sociais permite através do conhecimento das

---

unidimensional, contínuo, homogéneo (possuía as mesmas propriedades em todos os locais do universo) e infinito (Cf. Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil. Observatório Nacional. Em [http://www.on.br/site\\_edu\\_dist\\_2006/pdf/modulo3/o\\_conceito\\_de\\_espaco\\_e\\_tempo\\_de\\_isaac\\_newton.pdf](http://www.on.br/site_edu_dist_2006/pdf/modulo3/o_conceito_de_espaco_e_tempo_de_isaac_newton.pdf). Documento consultado em 2009.12.12).

<sup>15</sup> “Por ‘tempos sociais’ entendo as grandes categorias ou blocos de tempo que uma sociedade apresenta e se representa para designar, articular, ritmar e coordenar as principais actividades sociais a quem atribui uma particular importância. Estes grandes tempos sociais ou blocos de tempo decompõem-se hoje, geralmente, em tempo de trabalho, tempo de educação, tempo familiar e tempo livre. Podemos, certamente, encontrar enumerações ligeiramente diferentes. O importante é reter que se trata de tempo de grande amplitude, ou tempos macrosociais, que determinam os ritmos preponderantes numa dada sociedade distinguindo as configurações importantes da actividade social”. (Tradução nossa)

inter-relações que entre as suas várias dimensões estão estabelecidas e a forma como se encontram hierarquizadas, conhecer e perceber a dinâmica organizacional que se encontra socialmente instalada. Na sustentação de Sue, “les temps sociaux traduisent et contribuent à mise en ordre de la société. D’une manière générale, le temps est toujours un principe d’organisation qu’il reflète et qu’il constitue dans un jeu dialectique” (1994: 30)<sup>16</sup>; outrossim, conhecer historicamente o percurso que a afirmação dos tempos socialmente mereceram assume-se como um meio particularmente apropriado para observar a dinâmica da mudança social, como, por exemplo, o peso do tempo consignado ao trabalho, dispensado ao contexto familiar ou disponibilizado para o lazer<sup>17</sup>.

A dinâmica dos tempos sociais é indissociável da própria dinâmica social tida na sua globalidade, porque dela, na verdade, imanente. Os tempos sociais espelham não só a evolução que uma dada sociedade conheceu como, simultaneamente, dão conta das grandes fracturas sociais que marcaram a passagem de uma sociedade a outra ou de um modelo civilizacional a um outro. Na verdade, se a ordenação gradual dos tempos sociais se constitui como paradigma de uma sociedade, qualquer mutação que aí se verifique pressupõe que uma grande transformação social aconteceu. Essa mutação torna-se notória quando um novo tempo social adquire uma inusitada importância – o estatuto que o tempo escolar e o tempo livre ganharam no século XX ou o momento antecedente que marcou o triunfo do tempo de trabalho sobre o tempo religioso são exemplos eloquentes de grandes transformações societárias passíveis de serem lidas a partir dos quadros dos tempos sociais que nessas alturas se transformaram na sua estrutura valorativa num momento civilizatório dado. A história dos tempos sociais revela-nos o passo da própria história ao desocultar-nos as grandes fracturas sociais ou societárias que simbolizam e constituem os verdadeiros pontos nodais que marcam os momentos em que uma sociedade muda os seus tempos porque tempos novos lhes tomaram os lugares e, ao fazê-lo, o seu curso muda também. Como anotou Lasén, “a

---

<sup>16</sup> “Os tempos sociais traduzem e contribuem para o estabelecimento de uma ordem societária. De um modo geral, o tempo é sempre um princípio de organização que ele reflecte e constitui através de um jogo dialéctico”. (Tradução nossa)

<sup>17</sup> Gillardino (1995), vê, ainda, como característica definidora dos tempos sociais, a sua configuração em dois recursos socialmente relevantes: um recurso social cuja disponibilidade diferencial entre indivíduos e grupos, o emprego com fins mais ou menos produtivos do ponto de vista do sujeito e o gasto a favor de outros [...] estão estritamente correlacionados com o perfil da estratificação social; um recurso económico que se calcula, utiliza e controla de maneira distinta segundo o tipo de sociedade e o lugar que nela ocupa a racionalidade como valor e norma de comportamento. Um e outro, à laia de Sue, perfeitamente alinhados com a caracterização societal concomitante que os tempos sociais permitem inferir a partir dos seus conteúdos constituintes

mutação de tempos sociais constitui um indicador da emergência de novos tipos de sociedade” (1997: 204).

Espartilhados na sua condição multidimensional (García, 2007: 92) e, conseqüentemente, fragmentados numa multiplicidade de quadros temporais constituídos, estruturalmente, por ritmos, significações e modos de sociabilidade próprios (Marc e Picard, s/d: 92), os tempos sociais são hoje palco de realinhamentos que lhes trazem novas (re)configurações que, se não lhe alteram radicalmente o *status*, vão pelo menos e entretanto colocando em crise o seu conhecido perfil.

À crise do trabalho e do emprego a do tempo que lhe subjaz não resistirá ao nível dos padrões conhecidos e à densificação do tempo escolar outros tempos se diluirão, se não mesmo perecerão. Nestes dois conhecidos exemplos se consubstancia muito do que se disse do retrato que pelo foco da máquina do tempo, social aqui, é possível compor da sociedade e das pessoas abrangidas pelo angulo abarcado através da abertura dada à objectiva.

Cronos seguirá o seu caminho de medidor do tempo e dos tempos do tempo, preocupado tão-só com a métrica que enforma a ordem e indiferente ao que bem por dentro do tempo se tenha ou se possa estar a passar.

Nesta quietude não estará Kairós, certamente. Zeloso, penetrante, aceitará, regozijado no seu papel de guardador de bons tempos, todos os contributos que lhe preservem por muito tempo ainda a obra pelos tempos adiante entretanto erguida.

#### **4. Genealogia dos usos sociais do tempo**

O tempo social na acepção valorativa das actividades diferenciadas que enformam o quotidiano dos indivíduos tem um percurso historicamente sinuoso e com grandes variações na correlação contextual das temporalidades em que se foi repartindo cada jornada. Como assinala Sue (1994: 125), os tempos sociais organizaram-se desde sempre em torno de um tempo dominante<sup>18</sup>, totalmente preponderante entre os demais tempos sociais, que por via desse estatuto se tornava socialmente estruturante e, nessa conformidade, seminal para a configuração que a própria estrutura social conhecia em cada época dada. Pronovost (1989) vê mesmo neste tempo principal um tempo pivô sustentador da cadência das actividades sociais. Sabe-se do papel que no quotidiano dos

---

<sup>18</sup> Temps dominant: correspond bien à l'activité sociale la plus valorisée et produit bien la représentation dominante de la temporalité dans une société, comme le temps industriel par exemple” (Sue, 1994: 121). Tempo preponderante: corresponde realmente à actividade mais valorizada e traduz na verdade o traço característico da temporalidade numa sociedade, como, por exemplo, o tempo industrial. Tradução nossa..

povos primitivos desempenhou o tempo sagrado, tal qual o que na idade média estava consignado ao tempo religioso, bem como a presença esmagadora que o trabalho ganhou na vida das pessoas nos tempos da industrialização e da modernidade, e o muito que qualquer um deles, no seu tempo e com a especificidade que aí adquiriu, pesou no apagamento do que para além deles existia no conjunto das outras actividades e das correspondentes temporalidades que enformavam o compósito social em que cada sociedade se estruturava.

No dealbar do século XIX o tempo de trabalho, que por essa altura é ainda “descontínuo” (Corbin, 1995: 10), mas presente como um valor universal fundamental e, conseqüentemente, tido como sendo verdadeiramente “um tempo existencial” (Sue, 1994: 125), conhece o início de grandes movimentações sociais atinentes à sua afirmação estrutural no concerto societal, que haverão de provocar uma autêntica revolução na organização social do tempo, começando, desde logo, pela supressão do trabalho à tarefa até então predominante e a sua substituição por trabalho definido pelo tempo que o trabalhador ocupa em cada dia na sua execução, a que se segue de imediato a luta pela redução da carga horária de duração de cada jornada. Por esta altura, lembra Corbin (1995: 11), começa a ganhar consistência a afirmação de um tempo pessoal separado do que era destinado ao patrão.

Contudo, importa atentar que a marca do trabalho, sobretudo no mundo industrial e industrializado emergente, é de tal ordem acentuada no quotidiano das pessoas que qualquer outro tempo marginal aos constrangimentos que caracterizavam os tempos de trabalho, os dedicados à família e os que eram afectos à religião, mesmo que situados numa minguada franja de tempo pessoal, estavam, como assinala Pronovost (1996: 33), condenados quase automaticamente a representações sociais que o catapultavam logo para o domínio da ociosidade. E o ócio, por esse tempo exaltador como em nenhuma outra época do trabalho afincado, constituía uma afronta social, pelo que, apesar de existir, de facto, esse escasso tempo pessoal era no dealbar da industrialização, por força do estigma que sobre ele impendia, irrelevante e sem qualquer estatuto social<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> “Pour ce qui est du ‘temps libre’, par exemple, il s’est agit d’un temps à la marge du temps hors-travail, indistinctement associé, aux débuts de l’industrialisation, au repôs, à la récupération physique, au divertissement, et même à l’éducatons. Il est remarquable de constater que n’ayant pratiquement ni statut, ne faisant l’objet que de peu formalisations, on a octroyé au temps libre résiduel des contenus et des significations très variées, d’autant plus que la valorisation du travail condamnait presque automatiquement à des représentations en termes d’oisiveté cette mince franje de temps personnel, affranchie des contraintes du travail, de la famille et de la religion” (Pronovost, 1996: 33).

Em relação ao tempo desocupado, por exemplo, trata-se de um tempo marginal ao tempo exterior ao trabalho, indistintamente associado nos primórdios da industrialização ao repouso, à recuperação física,

Em meados do século XIX o trabalho feminino e das crianças trabalhadoras da indústria têxtil é reduzido para 10 horas diárias, vantagem que, paulatinamente, se estende aos diversos ramos da indústria, sendo esta conquista acompanhada por uma lenta difusão da meia folga de sábado. Por esta altura (1856) os trabalhadores de Melbourne conquistam o direito ao dia de oito horas de trabalho e em Julho de 1889 nasce em Paris a ideia de um “Primeiro de Maio” internacional como suporte universal á luta reivindicativa do dia de oito horas de trabalho para todos os trabalhadores de todos os lugares, campanha que termina com a adopção em cadeia dos “três oitos” (oito horas de repouso, oito horas de sono, oito horas trabalho), mas, todavia, num longo processo que gastou três décadas até conhecer o seu epílogo com a adesão francesa em 1919 e a consequente generalização desse princípio verdadeiramente revolucionário da presença contextualizada do trabalho no quotidiano dos trabalhadores a todo o mundo ocidental e industrializado (Corbin, 1995b: 344-8).

Simultaneamente, com esta luta conducente à instituição de um trabalho mais humanizado e já com direitos plenamente reconhecidos aos trabalhadores, decorre uma não menos importante luta pela conquista do direito a um dia de repouso semanal, predominantemente o Domingo, numa Europa que se encontrava desfasada em relação a uma já enraizada tradição americana (*Sunday Laws*) provinda dos primórdios da fundação da sua nacionalidade.

Foi também este um longo e penoso percurso, que conheceu os seus primeiros resultados em 1877 com a promulgação na Suíça de uma lei que impôs o repouso dominical, que logo foi secundada pelos reinos protestantes da Europa Setentrional e pelos impérios da Europa Central, três anos depois de em França tal direito haver sido reconhecido às mulheres, às crianças e às raparigas menores que trabalhavam na indústria, mas com a particularidade desse dia de repouso semanal não estar obrigatoriamente confinado ao Domingo e estar sujeito à livre discricionariedade do patrão que o podia conceder num dia à sua escolha (Idem: 348-357).

Instituído em Inglaterra em finais do século XIX e tido exteriormente como um salto civilizacional marcante e prestigiante para toda a nação britânica, a guarda de um dia de descanso semanal, muitas vezes sob a forma de repouso dominical sustentado na

---

ao divertimento e mesmo à educação. Importa constatar que não tendo praticamente qualquer estatuto e sendo pouco formalizado, outorgava-se ao tempo desocupado residual conteúdos e significações diversas, tanto mais que a valorização do trabalho condenava quase que automaticamente a representações ociosas esta diminuta franja de tempo pessoal libertada dos constrangimentos do trabalho, da família e da religião. Tradução nossa.

prevalecente argumentação de se destinar ao livre exercício do culto, alarga-se no decurso da primeira década do século passado à Itália, à Espanha e à França – direito não aplicado ao pessoal doméstico, nem à agricultura, nem às pescas – despertando apaixonadas discussões pela dimensão que por essa altura envolveu a emergência e consolidação deste vetusto e hoje banal direito dos direitos que os trabalhadores entretanto foram conquistando<sup>20</sup>.

No tempo de trabalho que permanecera até meados do século XIX como presença sufocante na vida das pessoas, onde, até então, “os tempos de não trabalho não figuravam como constitutivos dos seus percursos biográficos” (Thiesse, 1995: 386), abriam-se agora, volvido mais de meio século de lutas organizadas centralizadas em organizações de trabalhadores de âmbito internacional, algumas brechas por onde sopravam as primeiras brisas para amenizar o sufoco que se abatia impiedosamente, sem parar, sobre a força humana do trabalho, transversalmente por toda a mancha social, onde, porventura, as crianças surgiam como as suas vítimas por condição mais impiedosamente flageladas.

Consolidados, sobretudo, a jornada de oito horas de trabalho e o direito ao repouso semanal a todos os trabalhadores do mundo urbano onde o lastro da industrialização se estende ao comércio, novo percurso reivindicativo segue o seu curso na procura de novas fronteiras que coloquem um tampão entre o trabalho e o outro lado da vida das pessoas, possibilitando-lhes repouso mais continuado e, sobretudo, tempo para fazer outras coisas longe das fábricas e dos armazéns. A afirmação na década de trinta do século passado na maior parte dos países ocidentais do direito a um período de férias pagas (Richez, 1995: 458; Farcy, 1995: 276) emerge como mais uma conquista emblemática dos trabalhadores, que arrastará consigo novas práticas ligadas a um tempo de que ninguém para além do próprio podia dispor.

No pós II Guerra Mundial uma mesma “ética do forcing” (Corbin, 1995: 12) continuou a alimentar as questões em torno do trabalho e do tempo que lhe subjaz, particularmente o tempo descomprometido, na procura de equilíbrios

---

<sup>20</sup> Como lembra Corbin, “o caso francês mostra claramente a riqueza do debate suscitado pelo repouso dominical ou semanal e a confluência dos factores em jogo. A fadiga, a saúde, a usura física e a relação com o ambiente acham-se implicadas. O repouso de Domingo é também uma questão de moral. Solicita a ansiedade criada pelos flagelos sociais, o risco de degenerescência. Os debates que provoca reflectem os grandes conflitos que atravessam a sociedade: seja a luta anticlerical, a acção a favor da cultura popular ou a defesa da liberdade religiosa. A divisão entre a esfera privada e o espaço público, a manutenção das formas de sociabilidade tradicionais encontram-se, também elas, implicadas. Em suma, eis um debate que misturava inextricavelmente os factores políticos de alcance nacional, os interesses categoriais e o que pertence, no mais profundo sentido, à cultura da época” (1995b: 357-8).



consubstanciadores de correlações susceptíveis de, sem comprometer o valor do primeiro, não negligenciar as outras condições para uma vida socialmente mais integrada e respeitadora do sentido pessoal que a nossa vida também tem e que do segundo pode, conseqüentemente, emergir. As décadas de cinquenta, sessenta e setenta finais do último milénio fazem-se tempo de novas reduções na duração do trabalho, com o alargamento sucessivo da jornada de oito horas e da semana de cinco dias a todos os trabalhadores, que conquistam também o direito a duas ou três semanas de férias pagas, até então um fenómeno isolado (Pronovost, 1996: 41), mas agora tido como um “parêntese necessário na vida quotidiana” (Rauch, 1995: 126). Foi um tempo de forte afirmação de uma vida dos indivíduos de que, entre outras actividades, o trabalho faz parte, substituindo um outro em que o trabalho era a própria vida das pessoas.

A crise económica dos anos oitenta e a do fim da primeira década do terceiro milénio questiona e coloca em causa os modos de vida que emergiram da verdadeira saga libertadora e humanizadora do mundo do trabalho que por um século os trabalhadores tão sofridamente travaram para os conquistarem, a par doutros constrangimentos ditados pelas regras da organização do trabalho do modelo capitalista avançado, designadamente no que respeita a supermercados, trabalho precário, etc.

Por muito tempo ainda – esta anotação tem pertinência para o contexto em que se desenvolve este estudo – o mundo rural viveu à margem desta realidade e muito do pouco que por cá dele resta ainda se encontra por agora muito distante das conquistas dos trabalhadores dos outros sectores de actividade há décadas já vigentes.

A dura realidade do campesinato mostra-nos, como salienta Farcy (1995: 276-279), uma outra face do mundo do trabalho em que o relógio do tempo novo que os outros sectores de actividade perseguiram e alcançaram se atrasou por cinquenta anos. Nos campos, quer na lavoura e, sobretudo, na agro-pecuária, o tempo de trabalho é mais limitador, nunca há tempo livre, há sempre alguma coisa a fazer para todos, e mesmo para as crianças e os idosos aposentados há sempre tarefas, que para aquelas podem passar pela guarda ou pastoreio do gado e para estes pelo amanho entretido do quintal bem junto à casa e dela quase por esse efeito parte integrante, pelo que, nesta conformidade, nunca a aposentadoria significa a chegada de um tempo segregado ou desagregador e, como tal, isolador de uma idade da reforma.

Todavia, reforça Farcy (idem: 281-7), o trabalho rural não é um trabalho alienado. O agricultor, eventualmente dono das courelas, é-o, também e por força disso, do tempo de trabalho e dos ritmos que lhe são inerentes. Por isso, o trabalho não é um tempo

pleno, cumprido ao cronómetro como nas fábricas e nos armazéns, alternando com o tempo sem trabalho (tempo para as refeições, a merenda, a sesta, as viagens entre as terras), tem repouso semanal ao Domingo quando não há grandes trabalhos agrícolas para realizar (sementeiras e colheitas, sobretudo), e tem muitos tempos mortos pelo inverno<sup>21</sup>. No calendário rural também tomam agendamento os tempos festivos das festas religiosas (Santos Populares ou localmente popularizados no sua função de oragos das aldeias o ano inteiro um pouco por todo o lado, Dia de Todos os Santos, os doze dias do ciclo do Natal ao Ano Novo, por vezes com prolongamento até ao Dia de Reis, o Carnaval e a Páscoa) e familiares onde o casamento é a mais concorrida e emblemática das festas.

Se é verdade que à afirmação de um tempo de não trabalho reconhecidamente rico na sua substância e nessa conformidade merecedor de um lugar por direito na pauta onde se consubstancia o rol das actividades que enformam a vida de todos os dias de cada ser humano não corresponde na mesma medida igual realidade no que ao tempo livre dos trabalhadores rurais concerne, não menos o é a permanência de um vasto conjunto de folgas no trabalho, mesmo no tempo em que nas cidades se trabalhava sem peso nem medida. Como bem remata Farcy (ibidem: 326), a figura de um tempo livre por entre o tempo de trabalho agrícola é uma realidade que não se pode escamotear e que, acrescente-se, perdurou no tempo de tal modo que na aurora deste novo milénio ainda podemos encontrar no mais profundo da nossa ruralidade.

No demais, os tempos hodiernos com todos os problemas estruturais que abalam os alicerces da vida social, sobretudo para os muitos que vivem o drama do desemprego e do trabalho preso por frágeis arames onde se dependura numa precariedade que ameaça estatelá-lo a cada momento, vêm comportando, desde meados da década de noventa passada, a aceitação generalizada de que o paradigma velho do domínio dos tempos quotidianos pelo tempo de trabalho mudou ao fim de uma presença intemporal esmagadora na vida dos indivíduos. Mercê da divisão por dois do tempo de trabalho anual, da diminuição acentuada do tempo de vida produtiva dos indivíduos consagrada ao trabalho, o trabalho e o emprego rarefizeram-se e, com isso, o muito tempo por eles agora libertado tornou-se, não só um novo tempo pivô que se vem juntar ao tempo pivô

---

<sup>21</sup> “Na civilização rural tradicional não há separação nítida entre trabalho e tempo livre [...] a exemplo do serão de Inverno que é, de certo modo, um meio rebuscado de enganar o ciclo natural prolongando artificialmente a duração do dia” para a realização em ambiente de viva e animada convivialidade de tarefas ligadas ao “pequeno artesanato doméstico: malha, fição, remendar roupa, espadelar o linho, descasque de nozes, fabrico de cestaria, etc.” (Farcy, 1995: 281-2)

que desde a sociedade industrial constituía o tempo de trabalho (dominante, sempre presente), mas um novo tempo social dominante (Sue, 1994: 8), que pela valorização e representação preponderantes que adquire no contexto social se substitui ao tempo de trabalho nessa posição primordial entre os demais tempos sociais, o que configura uma mudança social e até mesmo civilizacional (Yonnet, 1999: 30).

Todavia, se parecem bem separadas as águas por onde correm, a seu tempo, os tempos de trabalho e não trabalho, não se (a)figuram neste claras as fronteiras que naquele demarcam com nitidez o terreno por onde se estende.

O tempo que fica para além do trabalho está muito longe de corresponder à ideia que presidiu á sua génese e, concomitantemente, configurar um tempo pessoal, reparador para quem trabalha ou consagrador para quem uma vida inteira ao trabalho dedicou.

É no detalhe dos dois quadros em que esse tempo pós-laboral nos parece se poder (re)configurar que de seguida nos demoraremos, com o intento de, sobretudo, procurar traçar uma conceptualização delimitadora dos distintos campos que cada um deles, de facto e *de per si*, ocupa.

## **5. Do tempo livre ocupado...**

A afirmação e difusão social de um tempo livre como oposto ao tempo de trabalho, numa primeira fase com particular enfoque no mundo do operariado fabril, constitui, como anteriormente vimos, uma conquista que se pode considerar como filha da Revolução Industrial. Assumindo-se na sua essência “por contraste com o tempo e as relações de trabalho, socialmente constrangedoras, o tempo livre torna-se um valor fortemente cobiçado” (Marc e Picard, s/d: 93) e gradualmente tido como um direito inalienável de quem trabalha, consagrado, aliás, no artigo 24.º da Declaração dos Direitos Humanos<sup>22</sup>.

Dentro do conceito de um tempo livre do trabalho, para além e fora do seu contexto, cabe um sem número de parcelas de tempo que cada indivíduo, por si só ou em grupo, cumpre, cada uma delas preenchida por tarefas específicas e abarcando os mais variados âmbitos. Não raras vezes, assiste-se a um uso indistinto dos tempos livres e de lazer para enquadramento do uso social dos tempos extra laborais, como que se de

---

<sup>22</sup> “Toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres e, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e a férias periódicas pagas”.

sinónimos se tratasse. De comum têm, apenas, a esfera de um tempo de não trabalho em que, na verdade, se situam.

O conceito de tempos livres é, em rigor, lembra Meireles (1983: 1150), mais amplo que o conceito de lazer, abrangendo todas as actividades humanas extraprofissionais. Logo, quando de tempos livres falamos, englobamos tudo o que para além das horas de trabalho diário preenche o demais tempo que aos indivíduos fica em cada dia, ao fim-de-semana, nos feriados e nas férias, enfim, de um tempo que representa em média mais de três quartos de cada semana da vida das pessoas que trabalham quarenta horas nesse período de tempo, a que acresce os feriados e o tempo de férias de cada ano. De todo este tempo, o lazer, à luz do filtro conceptual que mais à frente introduziremos para remate desta discussão em torno dos tempos livres, representa uma pequena parcela deste longo tempo que se intromete entre o trabalho com que os indivíduos fazem a provisão em que se sustenta todo o resto da sua vida.

Neste sentido, traçar uma tipologia do tempo livre obriga a uma primeira abordagem do largo espectro por si abrangido, onde cabe toda a panóplia de actividades em que o tempo libertado pelo trabalho é ocupado e um particular enfoque consequente com a emergência no seu seio de um tempo de lazer com características e funções diferenciadas das demais e que merece, por isso, um olhar separado, em consonância, aliás, com o interesse que a sociologia lhe tem votado nas últimas décadas.

Na verdade e como sustenta Dumazedier, “o tempo livre não é, em si próprio, uma categoria homogénea, pois engloba usos distintos desse tempo, nomeadamente: tempos afectos aos núcleos das obrigações familiares, religiosas, de participação social, de participação política e sindical e, por fim, o tempo de lazer” (1962: 222). Nesta conceptualização do tempo ante e pós laboral está contido o vasto acerbo de actividades que nos ocupam e obrigam, mais ou menos em função da disponibilidade com que nos fazemos diariamente ao mundo que nos rodeia ou enfrentamos as responsabilidades que assumimos no contexto social, quer por laços de solidariedade, quer através do cumprimento do dever familiar ou no domínio da intervenção cívica, quer, ainda, as que nos apetece fazer sem que sobre essa decisão recaia qualquer constrangimento que possa condicionar a nossa livre escolha.

#### Quadro 4.1. Divisão do Tempo Livre

ROTINAS <sup>23</sup> DO TEMPO LIVRE	Provisão pessoal (rotineiras)	Comer, beber, dormir, fazer amor, fazer exercício, lavar-se, ir às compras, tratar da saúde
	Governo da casa e rotinas familiares	Conservar e cuidar das rotinas da casa, da família e dos filhos (estudos, festas), pagar os impostos, água, luz, mediar os conflitos familiares, cuidar dos animais.
ACTIVIDADES INTERMEDIÁRIAS DE TEMPO (Formação necessária, auto-satisfação e desenvolvimento)	Trabalho particular para os outros (não profissional)	Voluntariado social (eleições, igreja, obras assistenciais e movimento associativo)
	Trabalho particular para si – ligeiro (não profissional)	Fotografia amadora, coleccionismo (selos, moedas), <i>bricolage</i> , trabalhos manuais em madeira.
	Actividades formativas muito exigentes	Estudos privados para progressão na carreira, passatempos técnicos exigentes (construção de rádios, astronomia)
	Actividades formativas leves, voluntárias e acidentais	Ler jornais e outras publicações periódicas, ouvir debates, ver programas de televisão informativos
	Actividades religiosas	Rituais de culto
ACTIVIDADES DE LAZER	Actividades puras ou simplesmente sociáveis	<b>Formais</b> – Casamentos, banquetes, jantar na casa de um superior como convidado
		<b>Informais</b> – Participar num convívio comunitário, festas, encontros familiares, clubes de amigos...
	Actividades de jogo ou miméticas <sup>24</sup>	Participar em actividades miméticas de elevado grau de exigência – teatro amador, clube de futebol...
		Participar, sem interferir nas suas rotinas concretas, em actividades miméticas muito organizadas – ver futebol.
		Participar como actor em actividades miméticas menos organizadas – dança, montanhismo...
	Miscelânea de actividades (menos organizadas, capazes de destruírem de uma forma agradável a rotina)	Banhos de sol, dar um passeio a pé, ir ao circo...

Quadro elaborado pelo autor a partir de Elias e Dunning (1992)

<sup>23</sup> Elias e Dunning (1992: 149) definem “rotinas” como sendo canais correntes de acção reforçada por interdependência com outras, e impondo ao indivíduo um grau bastante elevado de regularidade, estabilidade e controlo emocional na conduta, e que bloqueiam outras linhas de acção, mesmo que estas correspondam melhor à disposição, aos sentimentos, às necessidades emocionais do momento. Defendem estes autores que o grau de rotina pode variar e dão o trabalho profissional como exemplo de actividade muito rotineira.

<sup>24</sup> O termo mimético não é utilizado no sentido literário “imitativo”. Para Elias e Dunning, “já na Antiguidade era usado num sentido mais alargado e figurado. Referia-se a todas as espécies de formas artísticas na sua relação com a ‘realidade’, quer possuísem um carácter de representação ou não, mas (re)configurando-se como experiências de lazer e, por vezes, até catárticas” (1992: 124-125).

Elias e Dunning (1992: 146-149) lograram aprofundar esta problemática e desenvolveram uma análise mais alargada que aquela outra que emerge da antecedente formulação proposta por Dumazedier (1962: 222), e detalharam “o espectro do tempo livre”, a partir da qual traçaram um quadro classificatório descritivo dos principais tipos de actividades por onde se espraia a ocupação do(s) tempo(s) livre(s) nas nossas sociedades (quadro 4.1.).

Esta análise circunstanciada em torno da divisão do tempo livre que Elias nos propõe permite-nos constatar que muito dele é ocupado com actividades que acarretam um alto grau de exigência no que ao esforço pessoal concerne e que, de facto, por isso, não constituem espaços ocupacionais de que podemos dispor de uma forma totalmente livre de constrangimentos que nos sejam completamente exteriores. Conjuntamente com o tempo de trabalho, todo o outro “tempo específico destinado à satisfação das necessidades fisiológicas e às obrigações familiares e sociais deve ser objecto duma conceptualização como tempo de vinculação” (Malta, 2000: 222) e nesse sentido como tempo que foge à estrita esfera pessoal e de uma consequente autogestão livre e independente dos demais, o que fica manifestamente prejudicado pela sua afectação irrevogável a condicionamentos que lhe são completamente estranhos.

Não parece, assim, conceptualmente consistente chamar ao tempo de não trabalho no seu todo um tempo de lazer<sup>25</sup>, já que este se sustenta num conjunto de especificidades que o distingue claramente daquele, e que se consubstancia numa característica seminal sustentada na discricionariedade do seu uso por parte do sujeito que dele usufrui. Tempo de não trabalho profissional sim, como os demais, mas não com as amarras vinculadoras em que na generalidade quase todo ele fica manietado.

Soltar essas amarras é, indubitavelmente, um bom princípio para podermos falar de um tempo verdadeiramente de lazer.

## **6. ...Ao tempo ocupado livremente**

O emaranhado das ocupações que hoje atafulham a agenda quotidiana dos indivíduos, onde para além do trabalho um sem número de obrigações com ele

---

<sup>25</sup> “Não se pode confundir lazer com tempo liberto e nem com tempo extra profissional, o qual comporta, ainda, o trabalho doméstico-familiar. Assim, o lazer define-se em função da libertação do trabalho profissional e familiar. [...] Não é possível, ainda, confundir esse tempo liberto/livre, porque nele se incluem, ao mesmo tempo, as actividades de engajamento sócio-espiritual, afectas à religião, às actividades de engajamento sócio-político, no âmbito da política, e as actividades orientadas prioritariamente para a satisfação pessoal, só ou em grupo, isto é, para o lazer, no tempo livre em geral” (Dumazedier, 1980: 108-9).

concorrem para uma ocupação quase sufocante do tempo, dificulta a enunciação de uma tipologia onde caibam os tempos, os espaços e as acções que possam enformar uma conceptualização de lazer<sup>26</sup> que (de)marque, de facto, um tempo outro que além dos demais à pessoa respeita apenas<sup>27</sup>.

Antes de mais, importa reter, como ensina Pronovost (1998: 395-6), que o lazer é uma construção social flutuante e móvel segundo as circunstâncias, os lugares, os acontecimentos e os actores sociais, construção em virtude da qual é definida uma hierarquia de valores sociais e delimitado provisoriamente um campo de actividades sociais, são representadas as relações de oposição ou analogia com outros campos de actividades, são construídos sistemas de normas, são indicadas maneiras de fazer, de agir ou de pensar. O lazer é um constructo social que se consubstancia enquanto tal através da representação que lhe é dada pelos indivíduos – o que para um pode ser uma actividade prazerosa (ir ao teatro, por exemplo), pode tornar-se num acto penoso para outrem que lá vai apenas como acompanhante de um amador dessa arte.

Mas, olhemos a literatura. Na síntese elaborada por Veal (1992) percebemos que perpassa por toda ela um conjunto muito significativo de características que particularizam de uma forma bem vincada o lazer no contexto das demais actividades que pluralizam acentuadamente o quotidiano das pessoas, conferindo-lhe neste particular um toque libertador dos constrangimentos que a vida societária comporta que emerge como grito libertador e facilitador do encontro de cada pessoa com a sua individualidade dentro da sociedade em que se integra.

Para o Australian Council for Health (1980) o lazer consubstancia-se num estado de espírito que se caracteriza por um tempo vivido que a nada obriga e que pode

---

<sup>26</sup> “Le terme de loisir vien du latin licet (*licere*), qui signifie ‘il est permis’, et donnera également licence et licite. C’est la possibilité, ou la permission, de faire ce que l’on veut, une fois achevé ou suspendu le faire-obligé ou le faire-contraint” (Yonnet, 1999: 77).

O termo lazer vem do latim licença (*licere*) que significa ‘é permitido’, e dará igualmente licença/autorização e lícito. É a possibilidade ou a permissão de fazer o que se quer, uma vez terminado ou suspenso o fazer-origado ou o fazer-constrangido. (Tradução nossa)

<sup>27</sup> Não raras vezes, sobretudo na literatura brasileira e nas traduções de autores para português do Brasil, as palavras lazer e ócio aparecem justapostas na sua acepção e conceptualização (Vega, 1979; Fourastié, 1979; Aquino e Martins, 2007). Como acentua Dumazedier, “o lazer, uma vez que supõe, previamente, a presença do trabalho profissional, não pode ser confundido com ociosidade, não suprime, supõe o trabalho. Corresponde a uma libertação periódica do trabalho ao fim do dia, da semana, do ano ou da vida funcional” (1980: 107). O ócio carrega o estigma dos tempos da industrialização em que era tido como a negação do próprio trabalho ou, então, privilégio das classes superiores ociosas de uma vida abastada suportada por rendas que não provinham do seu trabalho directo. A própria Igreja, lembra Corbin (1995a: 60), é muito dura para com os que levam uma vida ociosa, sobretudo nos tempos áureos da industrialização em que toda a força de trabalho humano era muito valorizada, lembrando que a preguiça fazia parte dos sete pecados capitais. Ocioso pode ser ainda o tempo errante de um desempregado ou o tempo preguiçoso de quem ao trabalho se furte deliberadamente.

envolver, indistintamente, actividades passivas ou activas na sua estrutura existencial e funcional. Enquanto tempo disponível para uso discricionário do utilizador (Clawson e Knetsch, 1974: 78; Yukic, 1970: 5), que dele se pode tornar usurário a seu bel-prazer (Williams, 1961: 926-7), apartado das obrigações do trabalho, da família, da sociedade (Dumazedier, 1974: 133; Parker, 1976: 48), das viagens para o trabalho e do descanso nocturno (Giddens, 1964), o lazer assume-se, assim, como um tempo sobejante (Murphy, 1974: 72), individual, livre do trabalho e de outras obrigações (Gist e Fava, 1964: 411; Lundberg, Komarovsky e McInnery, 1934: 2) que externamente sejam impostas ao indivíduo de uma forma compulsiva pelo meio em que vive (Godbey, 1985: 9).

Nesta conformidade, lazer pode ser um acto contemplativo, estético, filosófico ou religioso (Gray, 1971: 42) e deste modo entendido como exercício mental e espiritual para quem nessa direcção o conduz (Pieper, 1965: 43), uma disponibilidade para o individual (para si) quando o trabalho, o dormir e as necessidades básicas estão satisfeitas, na busca de experiências de qualidade que lhe proporcionem prazer e bem-estar (Contryside Recreation Research Advisory Group, 1970: 5; Cushman e Laidler, 1990: 1), constituir uma oportunidade para o comprometimento com actividades vigorosas ou relativamente passivas não requeridas pelas necessidade diárias (Neumeyer e Neumeyer, 1958: 17) ou, ainda, para o envolvimento numa participação voluntária na vida da comunidade, por exemplo, dinamizando obras sociais ou instituições colectivas de representatividade diversificada (Dumazedier, 1960).

Para tanto, só enquanto tempo auto-determinado como lazer pelo próprio sujeito é que este tempo possibilita oportunidades de recreação (Kaplan, 1975: 26), pelo que não basta que se constitua como um ‘não trabalho’ para que se lhe possa reconhecer tal estatuto (Kelly, 1972); tem que ser tido como tal pelo seu usufruidor e estar absolutamente livre para o efeito por ele pretendido (Gross, 1963: 41), ou seja, para a realização da experiência humana a que o sujeito se alcandorou, que intrinsecamente lhe é motivadora e, nessa concomitância, o há-de satisfazer (Hamilton-Smith, 1985).

Assim sendo, o lazer pode encerrar uma variedade de especificidades e componentes que lhe consignam propriedades enriquecedoras susceptíveis de tornarem cada experiência num momento pessoal de expressão significativa (Kelly, 1987: 49). Lazer, enquanto acto pessoal, é criação, é produto de uma decisão que pressupõe uma acção e, nessa conformidade, emerge através de um processo construído num tempo e num lugar próprios, que nada têm a ver com o seu espaço-tempo de trabalho ou com



qualquer outro tipo de obrigação e nem se configura como susceptível de lhe causar qualquer tipo de constrangimento (Parrv e Long, 1988), antes pelo contrário, pode constituir-se como alento para melhores desempenhos laborais e sociais.

Olhado pelos inúmeros ângulos que atrás ficaram resumidos, o lazer veste-se com um imenso rol de atributos que no seu vasto conjunto dele fazem uma presença indeclinável na agenda do indivíduo deste tempo de pós-modernidade tão preenchida por uma teia de solicitações que lhe asfixiam positivamente o quotidiano e ameaçam retirar-lhe o sentido de si, que no lazer poderá (re)encontrar com toda a propriedade e proveito.

Isso mesmo se pode discurrir da definição que de lazer nos deixa Brightbill:

Leisure, then, is a block of unoccupied time, spare time, or free time when we are free to rest or do what we choose. Leisure is time beyond that which is required for existence, the things which we must do, biologically, to stay, alive (that is, eat, sleep, eliminate, medicate, and so on): and subsistence, the things we must do to make a living as in work, or prepare to make a living as in school, or pay for what we want done if we do not do it ourselves. Leisure is time in which our feelings of compulsion should be minimal. It is discretionary time, the time to be used according to our own judgment or choice<sup>28</sup>. (1960: 4)

O lazer, podemos afirmá-lo, constitui, em termos estritamente pessoais, um tempo de significado existencial, de encontro com o *eu* que nos enforma e que por um tempo fica por sua/nossa exclusiva conta.

Descomprometimento, uso discricionário e prazer constituem elementos essenciais que devem constar de uma caracterização ou apreciação que se faça de um tempo ou momento de lazer.

Tais características ligadas à noção de tempo de lazer fazem dele algo de que não é possível uma qualquer apropriação por outrem, quer directa, quer indirectamente, o que a acontecer perverteria o seu significado e a função que desempenha. Para Corbin

---

<sup>28</sup> Lazer, então, é um bloco de tempo desocupado, tempo extra, ou quando estamos livres para descansar ou fazer o que escolhemos. O lazer é o tempo além do que é necessário para a existência, para as coisas que devemos fazer, biologicamente, para sobreviver (ou seja, comer, dormir, fazer as necessidades, medicar e assim por diante): e subsistir, as coisas que devemos fazer para vivermos, como trabalhar, ou prepararmo-nos para a vida, como frequentar a escola, ou pagar por aquilo que queremos feito se não o fazemos por nós mesmos. Lazer é o tempo em que os nossos sentimentos de compulsão devem ser mínimos. É tempo discricionário, tempo para ser usufruído de acordo com o nosso próprio julgamento ou escolha. (tradução nossa)

(1995: 16-17), lazer é um tempo que o indivíduo tem para si, regido pelo prazer e pela realização espontânea, é, na sua essência, um tempo pessoal que veio revolucionar os usos do tempo e formatar uma nova genealogia consagradora da existência de um tempo que também respeita a integralidade da pessoa no contexto social, derrubando velhos preconceitos que lhe marcaram uma existência onde o servilismo tudo à sua volta secava<sup>29</sup>.

Privilégio de uma minoria ao longo do tempo – o lazer culto “mobilava as horas” (Corbin, 1995a: 64) da alta burguesia com notória visibilidade em finais do século XVIII e expandia-se de tal forma que um século depois tornava emergentes as sociedades eruditas das principais capitais europeias e as suas elites<sup>30</sup>, que vivem dos rendimentos e dedicadas às actividades voluntárias, honoríficas e desinteressadas, e à prática de *sports* que, então, faziam emergir o *sportsman*, dedicado, sobretudo, à equitação e às corridas de cavalos, desportos de elite provindos de Inglaterra e França (Vigarello, 1995: 234)<sup>31</sup> - o lazer conhece hoje uma significativa expansão e popularização, paulatinamente construída pela emergência de hábitos de usos do tempo de lazer entre as grandes massas, onde a pesca à linha, a jardinagem, a horticultura e a floricultura do quintal doméstico, e o *bricolage* caseiro se consagram paulatinamente como um verdadeiro balbúcio de um tempo pessoal (Corbin, 1995c: 430-446). O embaratecimento dos transportes ferroviários, a expansão das rodovias, a chegada da bicicleta e o advento do automóvel aligeiram a mobilidade das pessoas e potenciam a debandada citadina para o campo nos dias de pausa laboral, constituindo esta nova ocupação “do tempo libertador do Domingo fora da cidade” (Csérge, 1995: 191) um outro importante contributo para a expansão e popularização do lazer.

Conquistada a sua maioridade social, o lazer adquire no último meio século do milénio antecedente um lugar firme e generalizado nas práticas societárias. Sue (1993: 15) identifica três características do lazer moderno: uma, material, que o rotula como

---

<sup>29</sup> “Esta revolução dos usos do tempo [de lazer] inspira o projecto de uma genealogia das formas assumidas pelos desejos de repouso, de tranquilidade, de silêncio, de distração, de evasão, de aventura; de uma história que deixa de considerar negativas todas as formas de passividade e positivas todas as formas de actividade, por mais insignificantes; de uma história menos assustada com a improdutividade do tempo, a ociosidade, o tédio, e mais com autonomia das formas de si” (Corbin, 1995: 14).

<sup>30</sup> Csérge (1995: 191) retrata com pormenor o esplendor de Paris com as grandes *Boulevards* peçadas de gente passeante pelos fins de tarde e o encanto dos divertimentos nocturnos onde a gastronomia, a música e o sexo se entrecruzam dando colorido a um mundo de excentricidades, fascinações e boa vida.

<sup>31</sup> “O lazer feminino apresenta especificidades que o diferenciam do masculino: vida mais doméstica da mulher ocupada na governança da casa, virada para a filantropia, o teatro, o canto e a música” (Corbin, 1995a: 63-4).

um tempo disponível e homogéneo para a prática dos lazeres<sup>32</sup>, uma outra, social, que tem a ver com a generalização dos lazeres ao conjunto da população e uma terceira característica que emana do reconhecimento do lazer como um direito, o que lhe confere um verdadeiro estatuto institucional.

No que às funções do lazer concerne, Dumazedier (1997: 7-8) confere-lhe três vertentes essenciais: a do repouso, emergindo aqui o lazer como reparador das deteriorações físicas ou nervosas provocadas pelas tensões que resultam das obrigações quotidianas e, particularmente, do trabalho (necessidade de repouso, de silêncio, de ócio e de pequenas ocupações sem finalidade), a de divertimento, pura e simplesmente, e a de desenvolvimento, inerente ao espaço que o tempo de lazer abre para o aparecimento de novas formas de aprendizagem voluntária ao longo de toda a vida.

Ao contrário de Dumazedier (1997), Elias pensa que “ninguém deve aceitar a afirmação tradicional de que a função das actividades de lazer se destina a permitir que as pessoas trabalhem melhor, nem sequer a ideia de que a função do lazer é uma função que só existe na perspectiva do trabalho” (1992: 141). Para este autor (idem), o lazer e tudo quanto lhe está inerente deve ser considerado como um fenómeno social por direito próprio, interdependente de actividades de não lazer, mas, do ponto de vista funcional, de valor não inferior, não subordinadas a elas. Aqui, está implícito que a função do lazer será aquela que cada indivíduo lhe queira atribuir segundo os seus gostos e desejos. O facto de o significado que uma actividade de lazer pode ter para mim, não o ter, forçosamente, para outrem, não permite, tal como postula Elias, catalogar as funções do lazer.

Já Sue (1993: 55-78) vislumbra e isola, à laia do que fez Dumazedier, mas indo mais além, outras funções do lazer, que segmenta em acepções mais finas ainda, atribuindo-lhe:

- Funções psicossociológicas: descanso, divertimento e desenvolvimento;
- Funções sociais: colaboração com obras assistenciais;
- Função de socialização: convívios de cafés, restaurantes, clubes, novas amizades, novos conhecimentos;

---

<sup>32</sup> Roger Sue (1993: 3-4) interroga-se: o ou os lazeres? Para este autor, no plural os lazeres designam aquelas actividades livremente escolhidas em função dos gostos e aspirações de cada um, enquanto no singular lazer pode ter dois sentidos: ser tempo de lazer como tempo livre, independentemente de qualquer actividade que o possa indisponibilizar como tal, ou ser tempo onde múltiplas obrigações nele parasitam (transporte de e para o trabalho, obrigações familiares, compromissos sociais, satisfação de necessidades fisiológicas...)

- Função simbólica: afirmação de uma categoria ou estatuto social ou afirmação pessoal perante os outros;
- Função terapêutica: o lazer como contributo para ajudar a preservar um bom estado de saúde;
- Função económica: factor de melhoria de produção no trabalho e, simultaneamente, gerador de uma zona económica que a indústria do lazer origina e potencia.

Histórica e socialmente construído, o lazer, luxo de um tempo não muito ido, é prática corrente dos tempos hodiernos e uma componente seminal para a afirmação do estado civilizacional actual. A síntese com que procuramos firmar o espectro da sua acção e demarcar as margens por onde andam os limites do seu campo operativo, levou-nos por um vasto conjunto de propriedades e funcionalidades que tornam o lazer num tempo social que, paradoxalmente, se impõe e, simultaneamente, fragiliza pela presença constante de outras temporalidades que lhe pressionam o campo e lhe perturbam o *modus operandi*, com o consequente empobrecimento ou mesmo apagamento da sua verdadeira função social.

É para esta realidade que nos aponta Dumazedier (1980: 109-11) quando alerta para o perecimento do lazer quando de permeio se intromete, mesmo que parcialmente, um fim lucrativo, utilitário ou comprometido. Mesmo que a intrusão não possua carácter obrigatório, mesmo que persista a satisfação original, não estamos mais na presença de um lazer no sentido total do termo, torna-se num semilazer, um lazer parcial, o que acontece quando o círculo das obrigações primárias interfere com o círculo das actividades de lazer, produzindo nessa intersecção esse tempo difuso, desconfigurado, um entre-tempos<sup>33</sup> (figura 4.1.).

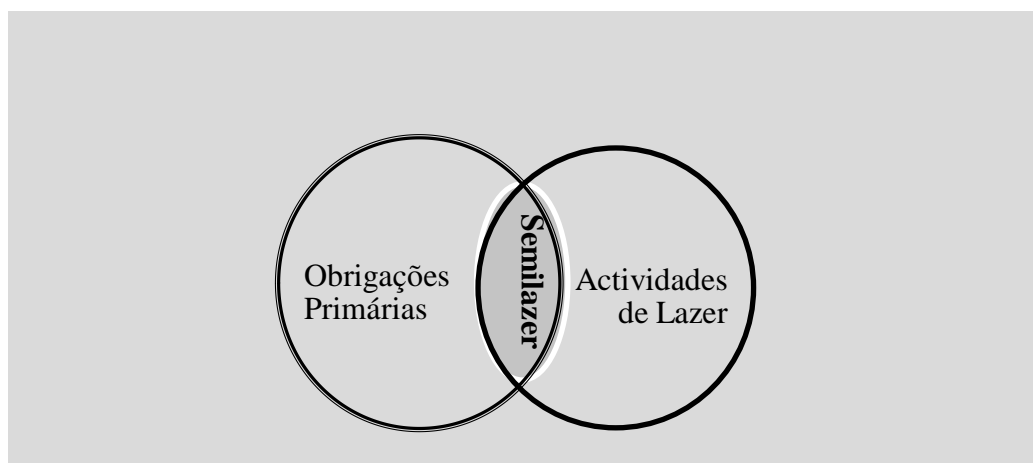
Não sendo quantificável a proporcionalidade dos dois tempos que se misturam no semilazer, ficará sempre para o sujeito a delimitação do que numa tarefa dada se possa enquadrar no círculo do lazer e o que verdadeiramente pertence à outra esfera. Dumazedier (idem), percebeu que em casos de trabalhos manuais no lar e considerando a maioria dos trabalhos ligados ao *bricolage*, mais de metade desse semilazer constituía

---

<sup>33</sup> O semilazer é uma actividade mista, em que o lazer se impregna de uma obrigação institucional. É o que ocorre quando o desportista é pago por uma parte das suas actividades, quando o pescador vende alguns peixes, quando o jardineiro, amante das flores, cultiva alguns legumes para se alimentar, quando o apaixonado do *bricolage* faz reparos no lar; quando qualquer pessoa vai a uma festa cívica mais para se divertir, que para participar da cerimónia; ou quando um empregado lê um romance para fazer ver ao seu chefe de serviço que o leu” (Dumazedier, 1980: 109-10)

actividade de verdadeiro lazer, não imposto por necessidades económicas ou por obrigações domésticas, era realizado por iniciativa e vontade expressa e voluntária do biscateiro doméstico de circunstância.

**Figura 4.1. Semilazer: um lazer parcial**



São muitos os argumentos aduzidos na definição e consequente sustentação de um tempo e de práticas de lazer que não distorçam nem se desviem dos fins que este novel tempo social persegue. Em jeito de síntese geral de tudo quanto a este respeito ficou dito, assentemos, seguindo os ensinamentos de Dumazedier (1974a: 95-99) e de Dumazedier e Ripert (1966: 71-74), que toda a actividade que se queira ter como verdadeiramente de lazer deve sustentar-se, cumulativamente, em quatro grandes eixos estruturantes que se afirmam como as propriedades básicas deste tempo social:

- ✓ Deve ser uma actividade liberatória das obrigações institucionais que socialmente são impostas e, nesse sentido, resultado de uma livre escolha do indivíduo;
- ✓ Deve ter um carácter desinteressado e gratuito pela sua insubmissão a qualquer fim lucrativo (como o trabalho profissional), utilitário (obrigações domésticas), ideológico ou político (deveres políticos ou espirituais). Neste contexto, o jogo, a actividade física, artística, intelectual ou social mantêm-se no círculo das actividades de lazer enquanto não estiverem ao serviço de um qualquer fim material ou social;
- ✓ O lazer deve constituir um momento de prazer, ter um carácter puramente hedonístico, propiciador de satisfação. O esbatimento desta característica, por

muito ténue que o seja, constitui sempre um factor contributivo para o seu empobrecimento;

- ✓ Finalmente, o lazer deve constituir uma actividade eminentemente pessoal, que responda às necessidades do indivíduo face às obrigações primárias impostas pela sociedade, contribuindo para a realização do homem total, concebido como um fim em si em relação ou em contradição com as necessidades da sociedade.

Na sua característica estritamente pessoal, o lazer emerge na vida do indivíduo como uma força centrífuga que o afasta, durante aquele pedaço de tempo de envolvimento numa actividade dada, dos constrangimentos que o quotidiano lhe coloca, oferecendo-lhe a possibilidade de se libertar das fadigas físicas ou nervosas, do aborrecimento que emerge das tarefas repetitivamente cumpridas, abrindo o universo real ou imaginário do divertimento, autorizado ou interdito pela sociedade, e, em suma, permitindo a cada um sair dos ritmos e dos estereótipos impostos pelo funcionamento dos organismos de base, criando condições para a libertação do seu poder criador, em contradição ou em harmonia com os valores dominantes da civilização. Para Dumazedier (1974a: 99), o lazer mais completo será o que satisfizer cabalmente estas necessidades pessoais do indivíduo, irredutíveis entre si, mas, contudo, coexistindo e afirmando-se em estreita inter-relação.

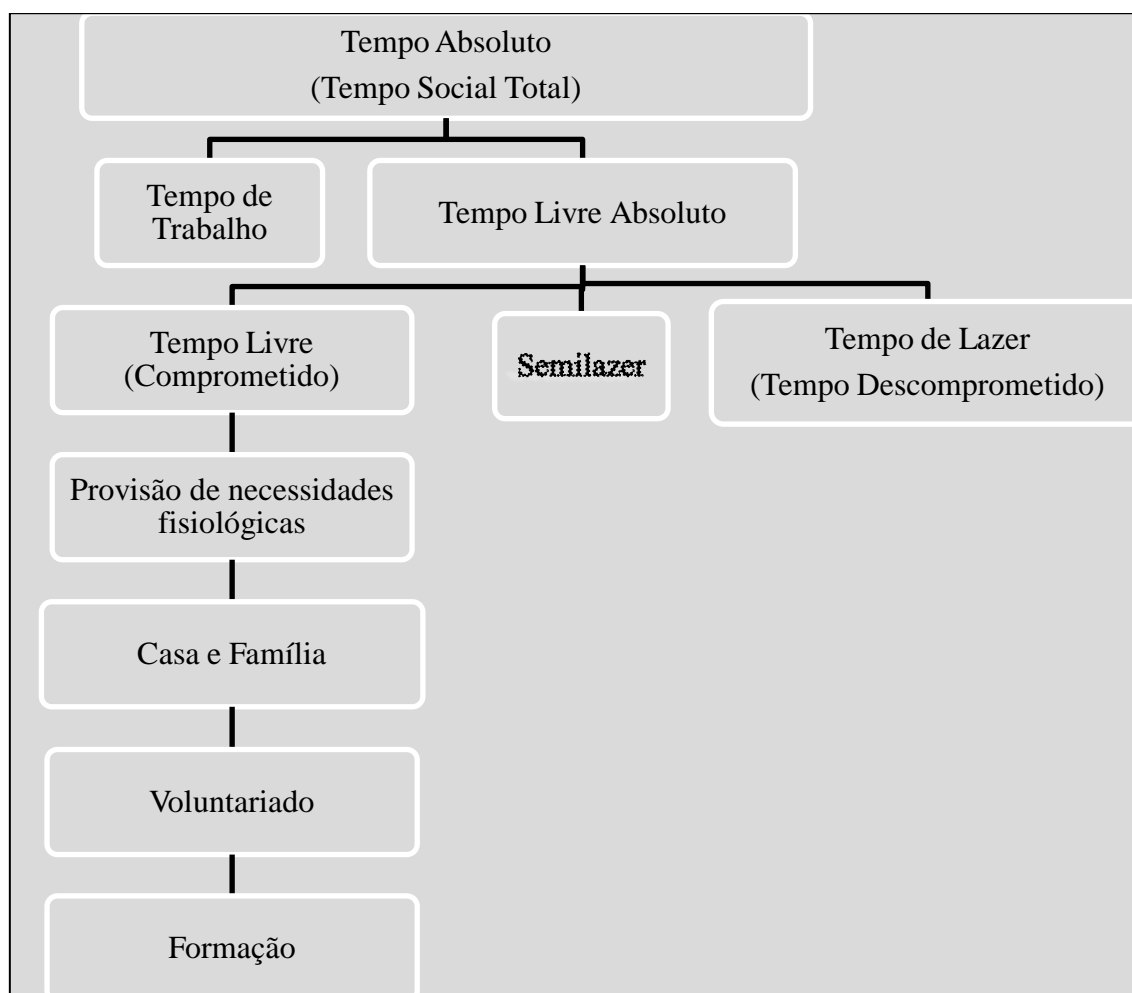
Um tempo de lazer marca, como diz Yonnet (1999: 78), o fim temporário de um tempo de obrigação e, concomitantemente, de compromisso para com outrem, e é interrompido com o reaparecimento de um tempo não querido, submetido ao constrangimento de uma organização ou de uma instituição social de base (trabalho, estudo, família, administração, habitat, etc.). É exactamente neste quadro que a vida dos indivíduos balança, entre um quotidiano em que cada um é parte plenamente integrante da sua multidimensionalidade temporal ou não passa de um integrado onde essa completude cidadã se fica por um meio-termo a que falta sempre a parte onde, pela (não) afirmação de um tempo social para seu próprio uso, se (não) consubstancia também a afirmação do homem total.

## **7. Divisão social do tempo**

Posta a antecedente viagem histórica que pelo tempo fizemos aos tempos sociais que o tempo de hoje comporta e por onde flui a vida dos indivíduos de todos os dias,

podemos abarcar agora todo o seu largo e repartido espectro e, a partir dele, mapear os caminhos que o enformam na sua inseparável e complexa totalidade, dando-lhe uma estrutura organizativa hierarquizada e que se mostre representativa dos diferentes elementos que a compõem (Fig. 4.2.)

**Figura 4.2. Organograma do Tempo**



Quadro elaborado pelo autor a partir de Elias e Dunning (1992) e Dumazedier (1997)

A um tempo social total subjazem dois grandes blocos, tempo de trabalho e tempo livre absoluto, que constituem os tempos limites em que aquele se reparte (Malta, 2000: 225). À homogeneidade e linearidade de um (tempo de trabalho) contrapõem-se a multidimensionalidade do outro, feita por entre um emaranhado de compromissos e um tempo deles liberto e, conseqüentemente, descomprometido, vagueando por vezes de permeio um outro tempo difuso, semilazer, ora raiando as fronteiras de um, ora caindo na área onde o outro opera.

Na anatomia do tempo social aqui esquematizada, o tempo descomprometido, que, por natureza e vocação, se comprometerá outra vez, mas agora com a vontade

expressa e com o que com ele cada indivíduo seu possuidor queira fazer, constitui um problema social que hoje perpassa a sociedade em toda a sua extensão (Dumazedier e Israel, 1997), tidas as naturais aspirações que hoje se apresentam como um direito inalienável que à sociedade cabe cumprir por inteiro para com todos os seus membros.

E no lastro deste tempo social total também cabem e passam a infância e as crianças que lhe vão mantendo a condição, com o seu tempo cada vez mais pela conta dos outros, a (re)clamar tempo para o seu tempo, que, não sendo igual ao tempo dos adultos, não lhe difere, contudo, na forma como se estrutura e, sobretudo, na palavra a que em torno do seu uso lhes cabe expressar, na expectativa de que a montante se perscrutará a urgência do merecimento que lhe é devido e, nesse sentido, o eco que aí se forme redunde na consequente tradução prática a ele concomitante.

## SECÇÃO II

### 1. O tempo das crianças

Não sei o que é o tempo. Não sei qual a verdadeira medida que ele tem, se tem alguma. A do relógio sei que é falsa: divide o tempo espacialmente, por fora.

Fernando Pessoa (2006: 321).

A impessoalidade do tempo cronológico que tudo e a todos mede por igual e que tanto desassossegou Pessoa com a impossibilidade manifesta de atentar na nossa diferença interior, que de fora parece inexistir, torna-se mais falsa ainda quando respeita ao relógio das crianças, das experiências infantis, das experiências subjectivas e das situações de ensino e aprendizagem num ser em crescente formação bio-psico-sociológica que decorre num processo longo e repleto de transformações que vão paulatinamente alterando ritmos próprios do processo evolutivo num queimar de etapas sucessivas e cumulativas que comportam especificidades que importa tratar com a adequada correspondência <sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup>“É necessário respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta, extravagante, lúcida e em constante mudança das capacidades das crianças; essa é uma medida do bom senso cultural e biológico.

Se a natureza que comanda todos os animais afirma que a infância deve durar mais nos seres humanos – infinitamente mais, diz Tolsoy - isso ocorre porque a natureza sabe quantos rios existem para serem cruzados e quantas trilhas precisam repisar. A natureza dá tempo para a correcção dos erros (tanto pelas crianças, quanto pelos adultos), para a superação de preconceitos, e para que as crianças tomem fôlego e



O tempo mensurável e, consequência dele, a consciencialização por parte de cada indivíduo da existência de um tempo mais rigoroso, quantificado com precisão, é uma invenção moderna (Século XVII), tal qual o é a infância (Ariès, 1988) que, por isso, conheceu, desde então, a presença obsessiva de cronos no controlo da vida das crianças, verdadeiramente escravas do relógio para o cumprimento rigoroso e controlado das tarefas que socialmente lhe iam ocupando com intensidade acrescida cada dia das suas vidas, onde muito do seu tempo ia, também, ficando prisioneiro do tempo dos adultos.

Na vida das crianças, Cronos foi condicionando Kairós, mandando positivamente no seu tempo de actividade, do fazer, da acção, do envolvimento inteiro e intenso numa brincadeira que para elas passa sempre depressa (Macedo, 2008), muitas das vezes por culpa exclusiva da pressa dos adultos que outros tempos lhe sobrepõem onde não cabe espaço para quase mais nada, estandardizando-lhes o quotidiano num absorvente e estereotipado cacharolete de afazeres que se repetem todos os dias da mesma maneira.

Como lembra Hoyuelos (s/d), o tempo da infância, no seu ritmo de aprender e produzir cultura, é único e irrepetível noutros tempos do tempo que a vida depois vier a durar. Viver o tempo da infância é deixar, também e sobretudo, que as crianças tenham tempo para se surpreender com as coisas da vida, vivê-las à sua maneira, reiterá-las as vezes que for preciso. As crianças precisam que os adultos esperem por elas, sem pressas, antecipações ou estimulações precoces, desnecessárias e violentas, esperá-las, diz Hoyuelos (idem), na dilatação do tempo e, paradoxalmente, sem tempo, ali no lugar onde se encontram na sua forma de aprender, aguardando que elas cheguem aonde têm de chegar pelo seu caminho.

Querer que a criança se desprenda do presente, tempo do seu tempo que ela quer viver por inteiro, porque o futuro pouco lhe diz e importa (Losa, 1954: 30), é contribuir para acelerar um relógio que tem de bater um tempo certo que deixe fluir todas as cadências que devem marcar o ritmo de um tempo irrepetível e, que, concomitantemente, necessita de ser vivido nessa conformidade.

## **2. Os tempos do tempo das crianças**

Pelo tempo das crianças, com a especificidade das práticas sociais, individuais ou colectivas, e as demais actividades que resultam da interacção social, onde se

---

restaurem a sua auto imagem, a dos seus companheiros, dos seus pais, dos professores e do mundo” (Malaguzzi, 1999: 76).

consubstancia a “trama da vida social” (Samuel, 1992: 10), também corre um “tempo social” com características peculiares, repartido pela prática de actividades diversificadas, tal qual como acontece com o tempo social que pauta a vida quotidiana de outros grupos sociais – adultos, citadinos ou rurais, trabalhadores por conta de outrem ou por conta própria, activos ou desempregados (Pinto, 2000: 54).

A presença arrebatadora que a instituição escolar e pré-escolar hoje marca no quotidiano das crianças desde bem cedo (a partir dos três anos para muitas delas) faz do tempo que lá passam um tempo pivô, em torno do qual todos os demais giram e se estruturam, na cada vez mais minguada margem para o uso de outros tempos sociais saídos do tempo que depois daquele vai ficando.

Particularmente visado e valorizado na sua função social, o tempo liberto com que as crianças ficam depois de cumpridas as suas obrigações escolares é frequentemente usado tão intensamente na frequência de outras instituições com formato funcional muito próximo do das escolas que, junto com o tempo de que a criança carece para cumprir necessidades próprias ou de apoio à família, torna cada dia que passa mais diminuída a existência de um tempo para si, para seu uso exclusivo e autónomo, com a acrescida dificuldade que uma cultura marcadamente adultocêntrica presente na vida quotidiana das crianças coloca ao alargamento da sua margem de autonomia no desenho e condução de práticas sociais que directamente lhe digam respeito (Belloni, 1994: 256).

O tempo livre, símbolo da era pós-moderna (Sue, 1991: 76), assume-se no contexto da infância cada vez mais como um tempo capturado pelos adultos de uma forma esmagadora e, por isso, atentatória de direitos que a lei consagrou (cf. art.º 31.º da Convenção sobre os Direitos das Crianças<sup>35</sup>), mas que, todavia, a sociedade tarda em assumir como verdadeiramente constituintes de uma condição social que carece de padrões de regência funcional horizontais (autogestionários), fundamentais para o desenvolvimento de competências que têm o seu campo de aprendizagem restringido à interacção grupal, para além, nunca é demais realçá-lo, do valor intrínseco que subjaz à iniciativa de criação discricionária dos seus próprios tempos de livre expressão por parte das crianças.

---

<sup>35</sup>1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística;

2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.

A trama da vida social das crianças fragiliza-se sempre que na malha que a enforma se desata um dos nós onde se cruzam as suas vivências culturais autónomas, ameaçando a solidez da tessitura na sua globalidade. A todas, *de per si* e cumulativamente, cabe uma função determinante para o processo desenvolvimental de cada criança, pelo que todo o tempo que lhe dá, objectivamente, existência tem o seu lugar (a)próprio(ado) e insubstituível.

## **2.1. O tempo escolar**

O tempo escolar emerge hoje como o mais presente dos espaços temporais que corporizam o dia-a-dia das crianças. Pela importância que a escola tem, hoje, porventura, mais do que nunca, no contexto social, o desempenho das tarefas que lhe estão confiadas constitui, como diz Sarmiento (2000: 126), o essencial do ofício de criança, aqui assumido como ofício de aluno e, por isso, tão velho quanto o é a já secular escola pública.

Historicamente, o tempo escolar desenvolveu-se em torno de três eixos estruturantes a partir dos quais se fez sentir a presença do Estado enquanto regulador e detentor de uma racionalização por via administrativa e pedagógica contributiva da secularização da escola elementar e da consequente configuração do sistema estatal de ensino: o calendário escolar, as férias escolares e a jornada escolar (Pintassilgo e Costa, 2007: 106-7).

O tempo global da escola institucionalizou-se com a organização e implementação de um calendário escolar delimitador dos seus tempos de funcionamento em cada ano (começo e fim do ano escolar, os dias lectivos e de férias, os exames e as matrículas), instrumento de planeamento que conheceu, quiçá, o seu momento mais fracturante através da consagração legal em 1919<sup>36</sup> do princípio higienista de consagrar em cada período de três meses quinze dias para pausa escolar, coincidente ou não com as festividades religiosas, articulando, desta forma, o trabalho escolar com o descanso. Começa, desta forma, uma primeira grande organização dos tempos da criança, que com todas as suas exigências irá determinar o arranjo dos demais tempos sociais (Mollo-Bouvier, 2005: 401), desde logo, nos primórdios, pela consagração de um tempo social desligado dos ritmos de trabalho impostos pelos modos de produção e pelos sistemas de vida quotidiana e familiar, que se uniformiza à medida que decorria a construção do

---

<sup>36</sup>Artigo 13.º, do Decreto n.º 5787-A, de 10 de Maio.

Estado Moderno e que, concomitantemente, a sociedade se transformava por acção do industrialismo. Em Portugal e como referem Pintassilgo e Costa (2007: 107-112), esse percurso é caracterizado pela irregularidade do tempo de férias do Natal e, sobretudo, da Páscoa, bem como das férias de Verão, as chamadas férias grandes.

Na verdade, o estabelecimento das férias é objecto de contestação, sobretudo parental, preocupados com as consequências advindas dos períodos de desocupação dos filhos dos trabalhos e da frequência escolar, e das traquinices dos que aí encontravam espaço para medrar, bem como dos directores dos colégios que ignoravam a lei e mantinham ininterruptamente o trabalho nas escolas particulares. Por essa altura, já a ciência consignara às pausas escolares para descanso um lugar incontornável no calendário escolar <sup>37</sup>.

Finalmente, a jornada escolar, que em 1850 estava regulamentada em seis horas de duração (dupla sessão diária de três horas herdada da tradição Jesuítica), alterável pelos comissários de estudos por conveniência da ocupação laboral dos meninos nos trabalhos agrícolas (idem: 117), conhece uma flexibilização em 1878 (entre 4 e 6 horas por dia), cujo estabelecimento era da competência das câmaras municipais, por forma a que o horário se compatibilizasse com o trabalho dos alunos, e a consagração em 1896 de intervalos de descanso sem tempo definido, coisa que veio a acontecer na reforma de 1901 <sup>38</sup> com a fixação de 5 horas lectivas diárias de escola intervaladas de 10 minutos entre elas, que passava para um período de 30 minutos a meio de cada sessão e que corresponde verdadeiramente à emergência de tempos destinados ao recreio escolar, que, com uma breve excepção <sup>39</sup>, haveria de imperar por décadas, com realinhamentos que, contudo, não adulteraram o espírito higienista que presidiu à sua imposição no contexto escolar. Em 1922 a escola é alargada para seis horas dia, voltando para cinco horas diárias com o advento do Estado Novo, tempo de um longo tempo em que os horários escolares não mais voltaram a ser objecto de discussão pública e publicada.

Até aos dias que antecederam a emergência da escola a ‘tempo inteiro’ <sup>40</sup>, o tempo escolar das crianças do primeiro ciclo do ensino básico fixou-se em vinte e cinco horas

---

<sup>37</sup> Cf. Revista Pedagógica (1904). As férias. n.º 42, p. 625 e n.º 45, pp. 705-706.

<sup>38</sup> Reforma de 24 de Dezembro de 1901, conhecida também pela reforma de Hintze Ribeiro.

<sup>39</sup> “Em 1923 (Decreto n.º 9223, de 6 de Novembro) foram introduzidas no dia escolar 2 horas de recreio educativo, sob direcção do docente, consideradas tempo lectivo (difícilmente aplicável às escolas de um só professor). Esta vertente cultural, recreativa e de educação física da escola integrava perspectivas científicas (higienistas e escolanovistas) que atendiam ao esforço, à fadiga e ao bem-estar da criança, assim como ao ambiente de trabalho e à sua racionalidade na perspectiva do rendimento escolar” (Pintassilgo e Costa, 2007: 102-1).

<sup>40</sup> Regulamentada pelo despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho.

semanais<sup>41</sup>, repartido por cinco horas diárias de segunda a sexta-feira, cumpridas de manhã e de tarde ou, como foi o mais comum, apenas em cada um destes turnos do dia quando as instalações escolares não permitissem a primeira opção, que, apesar de ser a que estava estabelecida como regra<sup>42</sup>, foi muito pouco praticada por inexistirem infra-estruturas ao nível de instalações que permitissem assegurar uma desejável repartição do tempo escolar pela manhã e pela tarde de cada dia. Por esta altura, em cada ano lectivo cumpriam-se, em média, cento e oitenta dias de aulas entre Setembro e Junho, o que equivale por dizer que em mais de metade dos dias do ano não havia qualquer tempo escolar e nos que havia apenas cerca de um quinto do tempo era passado na escola em actividades lectivas.

O advento da ‘escola a tempo inteiro’, se manteve no essencial a duração das actividades lectivas, trouxe, no entanto, consigo um aumento nas actividades escolares e de apoio à família, que, nos casos mais extremos, chega a manter as crianças em institucionalização contínua das 8h às 18h de cada dia útil da semana e a escola a funcionar praticamente de sol a sol.

Esta realidade emergente na escola portuguesa agravou os sinais que se acentuavam sobre as exigências crescentes que sobre a escola se iam abatendo desde há três décadas a esta parte (Pronovost, 1998: 124), com a sua conseqüente sobreposição sobre outros domínios temporais que as crianças cumpriam noutras actividades também de inegável importância para o seu processo formativo.

O tempo escolar foi presença desde a primeira hora na construção do tempo social das crianças e toda a sua estrutura organizacional um valioso laboratório de aprendizagem dos valores associados à contextura e planificação do tempo, de transcendente significado para que o indivíduo apreenda os mecanismos do seu funcionamento, de importância seminal para a elaboração futura do seu horário pessoal de vida, onde se compaginem os diversos quadros temporais com que o quotidiano o virá a confrontar nas suas diferentes configurações contextuais (idem: 48).

Uma escola outra dentro da própria escola, o tempo escolar constitui-se como algo de muito organizado, com sede própria, devidamente dimensionado e estruturado, através do qual os alunos vão cumprindo o seu cada vez mais temporão e longo trajecto educacional. Nesta conformidade, o tempo escolar pode ser colocado na senda do tempo de trabalho, como um tempo enformador de um complicado processo de preparação

---

<sup>41</sup> Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

<sup>42</sup> Despacho n.º 373/2002, de 27 de Março.

para a vida social, e, como tal, constituir um ponto fulcral da actividade infanto-juvenil, a partir de onde se organizam todas as outras temporalidades do quotidiano das crianças e dos jovens, que àquele se encontram indelevelmente ligadas, dado o papel de ‘tempo dominante’ (Sue, 1994: 125) com que socialmente se apresenta no dia-a-dia de todas as crianças em idade escolar. Dum tempo tão dominador que ameaça, como nunca aconteceu, os outros tempos do tempo que a criança vive em cada dia

Tempos que, por oposição ao tempo escolar, se apresentam disseminados num tempo não escolar, definível, consequentemente, como todo um tempo liberto pela escola, multifacetado, por onde a criança se estende e divide em múltiplas tarefas, que se configuram, umas dentro de parâmetros que têm, explícita ou implicitamente, as marcas de comprometimento com outrem, e outras revestindo a áurea de um tempo descomprometido ou, melhor dizendo, comprometido tão-só com a própria criança que dele usufrui. De permeio, alguns espaços de semilazer poderão aparecer, sobretudo quando sobre o tempo de lazer paira a sombra da presença determinista do adulto, ou quando, malgrado a presença condicionante do adulto, tarefas há que, por negociação prévia com as crianças, se podem constituir como actividades enquadráveis nesse tempo. Será de um tempo livre da escola que falaremos sempre, certamente, mas não todo ele livre no sentido literal da expressão, porque muito pouco dele se apresenta na vida de cada criança para seu livre usufruto.

## **2.2. O lazer e a falácia do tempo livre**

Diversos autores, como Olivier (1976), Chombard de Lawe (1980), Pronovost (1989), Pereira (1993), Belloni (1994), Pereira e Neto (1994, 1997 e 1999) e Neto (1996), entre muitos outros, enfatizam o papel do tempo livre e do lazer na infância, enquanto espaço onde e por onde é possível encontrar e desenvolver novas e diferentes aprendizagens e recreações do agrado e inerentes à própria condição dos pequenos actores sociais, que como tal se tornam libertadoras das tensões do dia-a-dia, constituindo, por isso, factores de equilíbrio num quotidiano das crianças fortemente pulverizado pela presença da escola e podendo reunir ainda padrões de aprendizagens consideráveis como são, por exemplo, as que permitem utilizar de uma forma racional, criativa e autónoma o tempo e tomar decisões unilaterais sobre o tipo de ocupação que lhe queiram conferir.

Todavia e como já vimos anteriormente, falamos conceptualmente de coisas diferentes quando nos queremos situar por dentro de um tempo livre só porque o é da

escola ou quando nele vemos uma propriedade da criança onde nenhum feitor entra para organizar ou condicionar o seu amanhã.

Uma boa parte das actividades sociais que a criança desempenha essencialmente no seio da família e de mais umas quantas que fora dela é induzida pelos pais a praticar<sup>43</sup>, muitas delas determinadas por uma crescente “obsessão pelo êxito escolar” (Mollo-Bouvier, 2005: 401), e que lhe absorvem um naco importante do seu tempo não escolar, tem tudo de ocupação de tempo libertado da vida escolar, mas não passa de um tempo falaciosamente livre, tal o grau de comprometimento e envolvimento com novas acções formais, quantas delas seguindo a mesma lógica da escola. Mesmo as instituições que, pretensamente, não perseguem actividades com tais características – centros de lazer – desenvolvem a sua acção numa ambivalência entre divertimento e educação (Roucus, 1986; Mollo-Bouvier, 2000).

Neste constante acrescentar de mais uma actividade para ocupar um cantinho de tempo que ainda parece livre de compromisso perecem, quiçá involuntariamente, muitas das possibilidades de se propiciar às crianças a utilização de períodos de tempo livre de qualquer constrangimento a elas exterior, para seu uso arbitrário e discricionário, sem qualquer papel interventivo condicionante do adulto, condições *sine quibus non* o tempo de lazer se esboroa e, conseqüentemente, solta da alçada a que por condição tem que estar exclusivamente ligado como espaço temporal de liberdade e expressão pessoal próprio de cada criança sem qualquer constrangimento, destinado à sua própria auto-administração e autogestão (Roucous, 2006: 236)<sup>44</sup>.

Porém, nem sempre esta problemática é espreitada com a devida consideração. Como não gostamos de perder tempo, diz Olivier (1976: 10), temos dificuldades em perceber que os nossos filhos precisam de muita mais liberdade. De uma liberdade que lhes permita dar “expressão às suas imensas aptidões físicas e artísticas” (Pronovost, 1998: 124), numa proveitosa pausa do seu tempo escolar, que, assim, funcionará,

---

<sup>43</sup> Segundo Pinto (2000: 56), as actividades ditas de tempos livres (música, línguas, dança, natação, desporto...) são resultado de uma estratégia parental de investimento no futuro dos filhos ou de acerto e compatibilização de horários e não de uma livre escolha dos filhos.

<sup>44</sup> “La définition même de loisir comme espace de liberté et d’expression personnelle propre à chacun renvoie à l’absence de contrainte, à l’autoadministration et à l’autogestion de son activité par l’acteur. Sont considérés comme loisirs les activités que les sujets choisissent de pratiquer de leur pleine gré pendant les temps non contraints, et pendant lesquelles ils restent toujours nâtres non pas forcément du déroulement mais de leur participation” (Roucous, 2006: 236).

A definição de lazer como espaço de liberdade e de expressão pessoal de cada um remete para a ausência de constrangimento, à auto-administração e autogestão da sua actividade como actor. São consideradas como lazeres as actividades que os sujeitos escolhem praticar de sua livre vontade durante os tempos não constrangidos, no decurso dos quais tudo acontece sem forçar a sua participação (Tradução nossa).

também, como retemperadora das tensões e desgastes acumulados no dia-a-dia da escola.

Na verdade, todos temos consciência de que é “limitada a margem de autonomia que é proporcionada às crianças para tomarem as suas próprias decisões” (Belloni, 1994: 256). No que à problemática dos tempos livres e da escolha da esmagadora maioria das actividades que os corporizam concerne assim acontece, o que, de todo, frustra qualquer possibilidade de se construírem verdadeiros e necessários espaços de lazer, porque inexistente o respeito pela vontade das crianças na sua determinação. “A escolha reside muitas vezes mais na família, ou seja, nos pais, do que na criança, revestindo-se, indubitavelmente, para esta, de um carácter obrigatório” (idem).

Como anteriormente já conceptualizamos para a generalidade dos indivíduos adultos que exercem uma profissão, também aqui não nos parece desajustado falar de um tempo livre absoluto na infância, que está depois dos tempos do tempo da escola<sup>45</sup>, que engloba actividades de cariz pessoal (satisfação de necessidades fisiológicas) e de índole social, especialmente familiar (fazer pequenos recados, olhar por irmãos, ajudar nas lides domésticas...), e que deve conter, também, um tempo de lazer, a gosto da criança, só para ela, o que, naturalmente, obriga a reformular conceitos tutelares absolutos, que, ainda, pairam sobre a infância, e a quebrar velhos *tabus* que encarceraram as crianças durante séculos em prisões que os adultos pensaram para elas como espaços de liberdade.

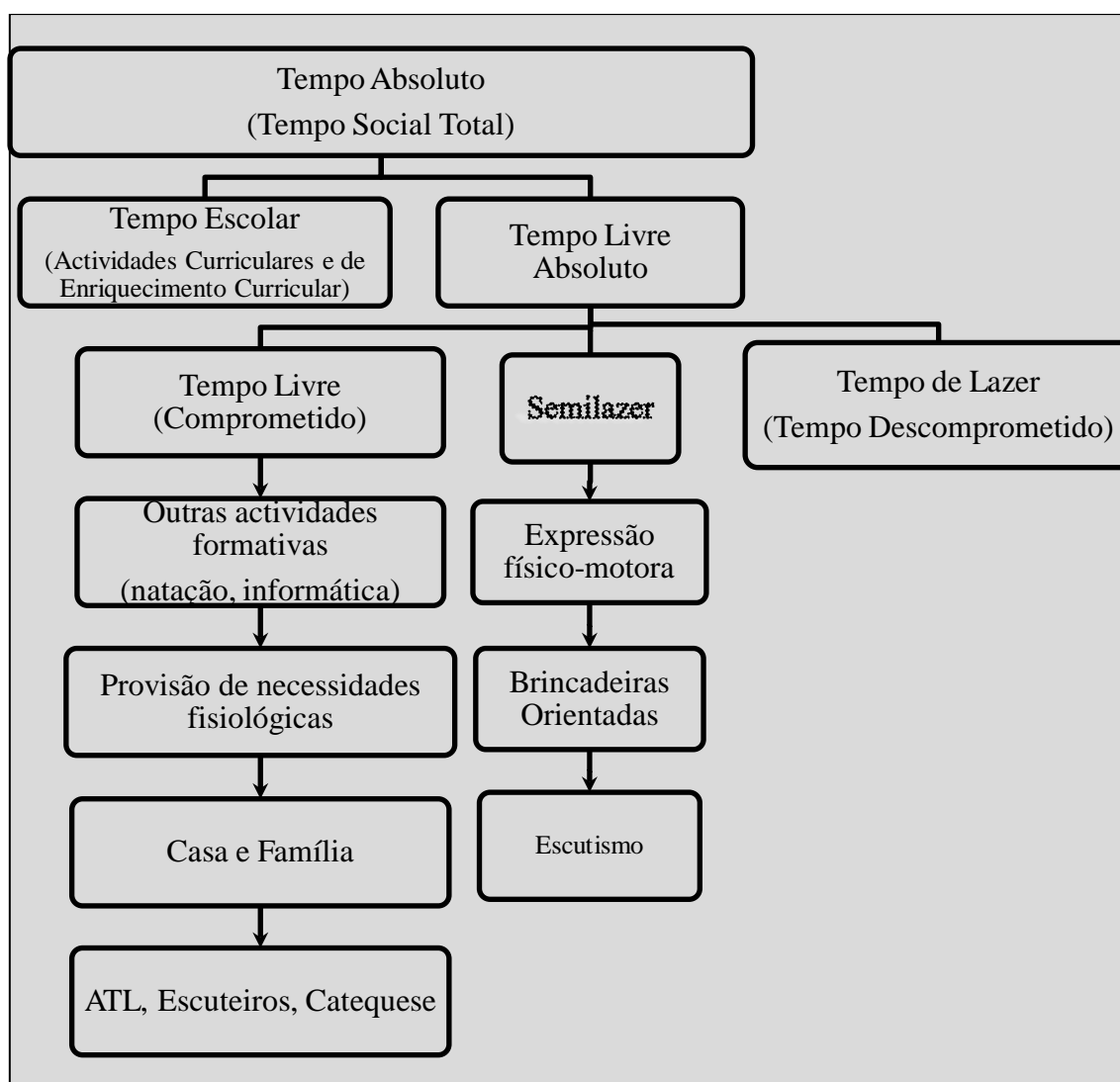
Por vezes, as crianças frequentam espaços híbridos na sua configuração organizacional, onde coexistem actividades propostas e seguidas por adultos com outras saídas de prévias combinações grupais e, concomitantemente, escolhidas pelas próprias crianças e por elas geridas com autonomia plena (as actividades de expressão físico-motora ligadas ao jogo espontâneo inseridas no contexto curricular com estas características, recreios vigiados por adultos interventivos, brincadeiras orientadas por adultos ou as actividades de campo do universo escutista são bons exemplos disso). Nesta vertente e na pista do que postulou Dumazedier (1980: 109-11), estaremos na presença de um semilazer ou, porventura, de um tempo livre ocupado mesclado com espaços temporais potencialmente geradores de momentos de lazer para as crianças intrometido entre os outros dois tempos extremos do seu tempo (figura 4.3.).

---

<sup>45</sup> Tempos lectivos e tempos das actividades de enriquecimento curricular.



**Figura 4.3. Os tempos do tempo das crianças**



Parece-nos que neste domínio há ainda um longo caminho por e para percorrer. Permanece actual a necessidade que há quatro décadas atrás vislumbrava Dumazedier (1994: 75-76) quando defendia a urgência de uma confrontação séria dos conteúdos do trabalho escolar imposto pela sociedade com os conteúdos do lazer escolhidos pelos alunos para se divertirem, num salutar exercício de autonomização e aprendizagem voluntária através da livre escolha de actividades, prazerosas ou não, mas com significado pessoal<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> O lazer, como assinala Dumazedier (1980), pode ser tempo de descanso, de divertimento e de desenvolvimento sem perder as características que o diferenciam dos demais tempos sociais. É na sua transversalidade (Bramante, 2006: 16) que reside a marca nodal que confere ao lazer um papel incontornável na vida das pessoas.

Os pressupostos que se impõe cumprir para criar às crianças oportunidade para a emergência de contextos de lazer – reconhecer-lhes uma utilização hedonista do tempo e da acção (Roucous, 2006: 237) – talvez expliquem o formato nesta dimensão empobrecido com que a sociedade tem construído o tempo social das crianças, com uma preocupante tendência ascendente e temporalmente ainda mais presente sobre o seu domínio, paradigmático da persistência de um velho poder tutelar de que ninguém parece querer abdicar, quiçá pelo que de fracturante tal representaria para com os padrões de correlação de forças entre adultos e crianças<sup>47</sup>.

### **3. Cassação do tempo livre das crianças**

A primeira década do novo milénio inicia-se sob o signo de um tempo livre da infância acossado e, conseqüentemente, ameaçado por uma saga institucionalizadora das crianças mais pequenas (desde o nascimento até aos doze anos, pelo menos) ditada por condicionamentos de ordem familiar, pela gestão de expectativas escolares e pelo alargamento da oferta de serviços públicos potenciados, uns, e empurrados, outros, por essas novas realidades emergentes.

Todavia, por essa altura, como evidencia um estudo extensivo que no ano derradeiro do precedente milénio o INE tornou público, decorrente de um inquérito à ocupação do tempo junto da população portuguesa mais jovem (INE, 2001), ainda havia um corredor com alguma largueza através do qual poderia passar um tempo potencialmente livre para ser construído pelas crianças, mas já com cerca de quatro quintos do tempo diário total determinado e com agenda previamente estabelecida pelos adultos (gráfico 4.1.), notando-se que a educação, embora constitutiva de um tempo dominante em relação aos demais (com a natural excepção do volume de tempo que as crianças necessitam de despende para dormir e prover as várias refeições de que diariamente necessitam para a prossecução de uma vida saudável), ainda detinha apenas a posse de um quarto do tempo das crianças, que no que concerne à ocupação com tarefas domésticas se apresentava pouco mais do que residual, à laia, aliás, do que acontecia com o tempo consumido diariamente em cuidados de higiene e outras tarefas

---

<sup>47</sup> “L’existence même de loisir pour l’enfant est problématique puisqu’elle suppose que soit laissé un espace d’autonomie et de liberté dans lequel les adultes acceptent de ne plus projeter de dimension éducative, et reconnaissent à l’enfant une simple utilisation hédoniste du temps et de l’action” (Roucous, 2006: 237).

Para a criança, a existência do lazer é problemática uma vez que supõe que seja deixado um espaço de autonomia e de liberdade em que os adultos aceitam não projectar aí qualquer dimensão educativa, reconhecendo à criança uma pura utilização hedonista do tempo e da acção. Tradução nossa.

personais não englobáveis no tempo gasto para dormir e comer representativo de um gasto de quase cinquenta por cento do tempo diário de uma criança.

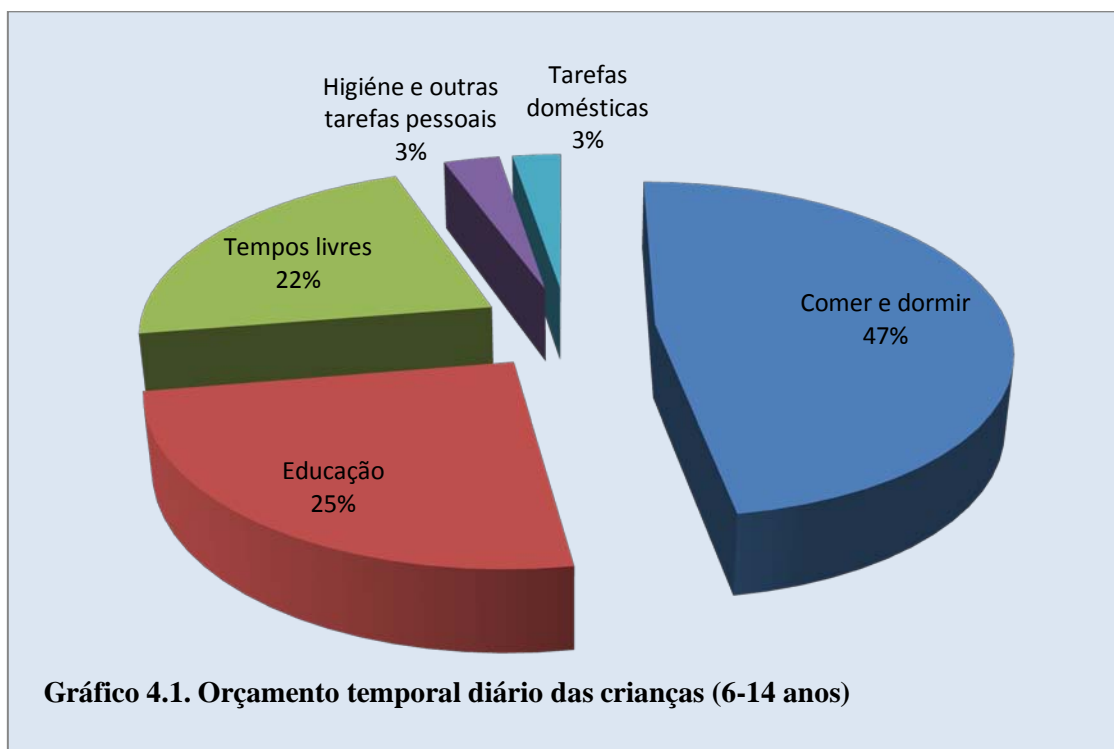


Gráfico concebido pelo autor a partir de dados do INE<sup>48</sup>

Durante os seus tempos livres, diz o estudo em apreço, as crianças ocupavam-se, por essa altura, com uma plêiade de actividades conformes aos seus gostos, ligeiramente variáveis com o avanço da idade, mas claramente dominadas pela magia da televisão e pelo gosto manifesto pelo convívio. A brincadeira, curiosamente, ou talvez não, ficava distante das principais prioridades de lazer, e, mesmo aí, firmava-se com algum destaque apenas junto da faixa etária mais nova (Quadro 4.2.).

Olhando o tempo gasto com as actividades que pautavam a agenda ocupacional dos tempos de lazer das crianças (quadro 4.3.), sobressai uma curiosa dialéctica entre a televisão e os eventos sociais, com estes, globalmente, a prevalecerem sobre a presença daquela no quotidiano das crianças. No escalão etário dos mais velhos, o exercício físico aparece no ponto intermédio do elenco das seis actividades que mais tempo consomem do tempo de lazer das crianças. O tempo de convívio que encontramos como um dos mais participados pelas crianças, é, contudo, o que menos custos temporais comporta no conjunto das cinco actividades que nesta vertente elencamos.

<sup>48</sup> Documento *online* em [http://alea-estp.ine.pt/Html/actual/pdf/actualidades\\_35.pdf](http://alea-estp.ine.pt/Html/actual/pdf/actualidades_35.pdf). Acedido em 2009-12-23.

#### Quadro 4.2. Actividades de lazer mais participadas pelas crianças

6 a 9 anos		10 a 14 anos		6 a 14 anos	
Actividade	%	Actividade	%	Actividade	%
Televisão	92,3	Televisão	91,4	Televisão	91,7
Convívio	69,9	Convívio	60,3	Convívio	64,3
Jogos e passatempos	51,6	Viagens	50,8	Viagens	50,4
Viagens	49,9	Eventos sociais	33,7	Jogos e passatempos	39,4
Eventos sociais	43,7	Exercício físico <sup>49</sup>	32,1	Eventos sociais	37
Brincar	43	Jogos e passatempos	30,7	Exercício físico <sup>50</sup>	27,5

Quadro elaborado pelo autor a partir de dados do INE<sup>51</sup>

Dez anos depois e por força do avolumar da agenda escolar, consequência do aumento da carga horária que prende à escola os alunos para cumprirem um programa de actividades ditas extracurriculares, mas com todo o formato e conteúdos programáticos como se de aulas curriculares se tratasse, o panorama alterou-se significativamente.

#### Quadro 4.3. Actividades de lazer com que as crianças mais dispêndio de tempo têm

6-9 anos		10-14 anos		6-14 anos	
Actividade	T	Actividade	T	Actividade	T
Eventos sociais	2:45	Televisão	2:37	Eventos sociais	2:36
Televisão	2:22	Eventos sociais	2:28	Televisão	2:31
Convívio	1:42	Exercício físico <sup>52</sup>	1:39	Jogos e passatempos	1:34
Jogos e passatempos	1:35	Jogos e passatempos	1:32	Exercício físico <sup>53</sup>	1:31
Brincar	1:25	Actividades cívicas e comunitárias	1:25	Convívio	1:29

Quadro elaborado pelo autor a partir de dados do INE<sup>54</sup>

<sup>49</sup> Caminhar (8%); bicicleta e *skate* (11,3%); jogos com bola (22,2%).

<sup>50</sup> Caminhar (6,3%); bicicleta e *skate* (7,3%); jogos com bola (12,6%).

<sup>51</sup> Documento *online* em [http://alea-estp.ine.pt/Html/actual/pdf/actualidades\\_35.pdf](http://alea-estp.ine.pt/Html/actual/pdf/actualidades_35.pdf). Acedido em 2009-12-23.

<sup>52</sup> Caminhar (1:07); bicicleta e *skate* (1:08); jogos com bola (1:32).

<sup>53</sup> Caminhar (1:11); bicicleta e *skate* (1:08); jogos com bola (1:32).

<sup>54</sup> Documento *online* em [http://alea-estp.ine.pt/Html/actual/pdf/actualidades\\_35.pdf](http://alea-estp.ine.pt/Html/actual/pdf/actualidades_35.pdf). Acedido em 2009-12-23.

Ao peso dessa exigência, a que, tido, embora, o seu carácter facultativo, a esmagadora maioria das crianças do 1.º ciclo aderiu, por força dos imperativos que resultam das condicionantes e/ou condicionantes familiares de que anteriormente falamos, e que, conjuntamente com a escola curricular, ocupam mais de metade do dia vivido para além do sono e dos aprovisionamentos alimentares, todas as demais actividades soçobraram, apagadas que o foram também com explicações e actividades organizadas para sobrecarregar a vida das crianças do 2.º ciclo, deixando a umas e outras uns minguados 5% do orçamento temporal diário para actividades de recreio, pois algum tempo sobejante depois do uso daqueles é consumido no vaivém diário dos transportes ou, para muitas das crianças do 1.º ciclo, em ATL's ciosos de cumprirem também um programa paraescolar, de apoio ao estudo ou consubstanciado no seu próprio 'projecto educativo' (gráfico 4.2.).

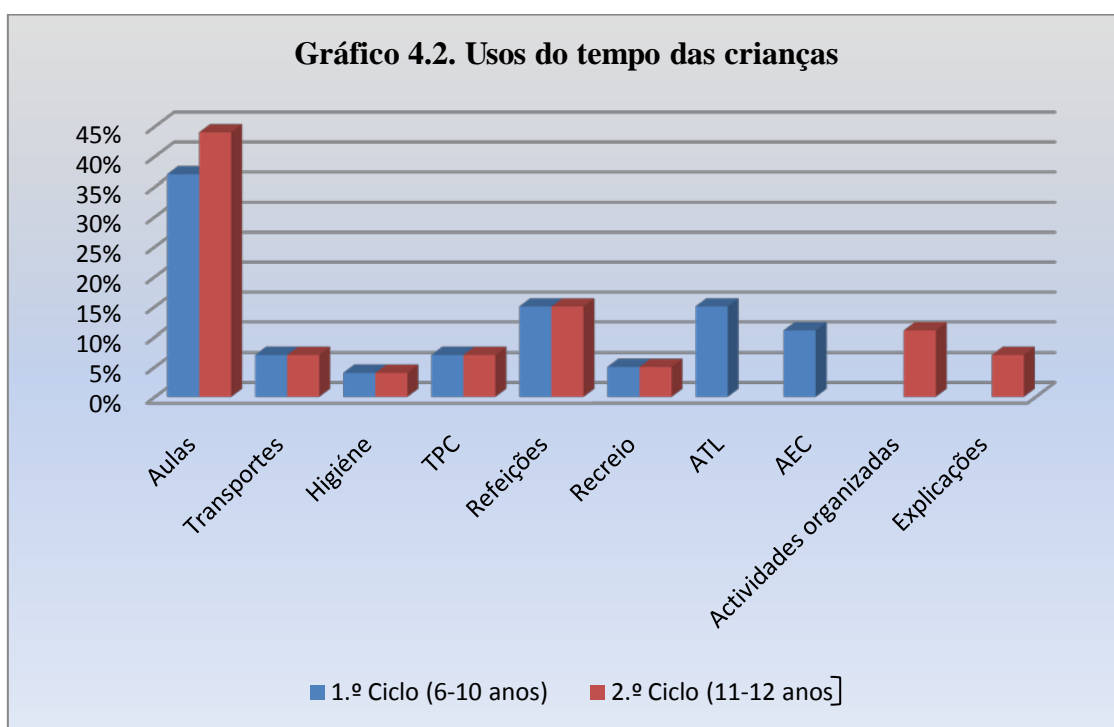


Gráfico concebido pelo autor a partir de Araújo (2009: 49)

Significa isto que, transcorrida uma década apenas, uma bem intencionada forma de (a)pr(ov)isionar o tempo das crianças lhes cassou de uma forma radical o tempo livre que em tempos não muito idos fez a felicidade de todas quantas puderam por aí sentir o pulsar da sua própria existência em plena liberdade, sem peias, nem 'gaiolas' que, por muito douradas que se configurem, não perdem nunca o jeito de cárcere que lhes marca o formato e, nele, a formatação dos seus utentes.

De uma agenda que há dez anos atrás, embora já marcadamente desenhada pelos adultos num grande lastro da sua extensão, ainda tinha por lá ilhada uma quinta parte do programa aonde, latente, espreitava um naco de tempo social para ser construído pelas crianças a que ainda não tinham deitado mão (Gráfico 4.3.)<sup>55</sup>, passou-se para uma outra que cortou cerce esse orçamento temporal para o reduzir a uns irrisórios vinte avos de todo o longo tempo que uma criança hoje anda verdadeiramente enclausurada numa vida que para ela outros concebem sem a terem nem acharem (gráfico 4.4.)<sup>56</sup> de segunda a sexta-feira de cada semana<sup>57</sup>.

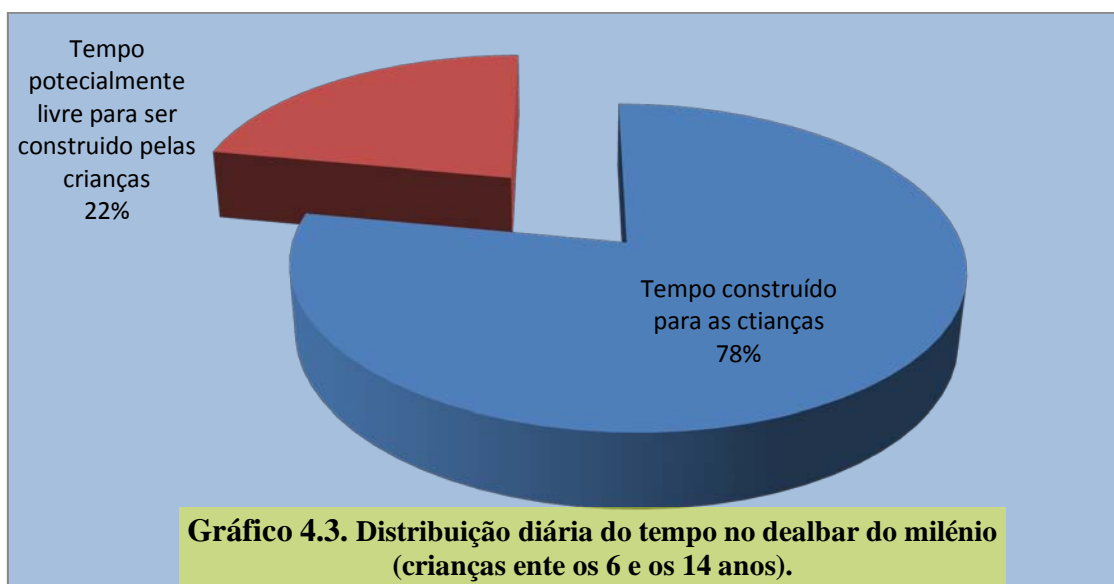


Gráfico concebido pelo autor a partir de dados do INE<sup>58</sup>

Como sustenta Araújo, ao olhar o retrato com que hoje se pode registar a vida da esmagadora maioria das crianças portuguesas do levantar ao deitar, parece instalado um certo caos entre os tempos de actividades obrigatórias e os tempo de actividades não obrigatórias, pois “a forma como lhes sobrecarregamos o tempo acaba por não as ajudar a ter a noção dos tempos sociais e a dizer-lhes que elas têm quase que exclusivamente

<sup>55</sup> No tempo social construído para as crianças está toda a agenda que ela não domina: tempo para comer e dormir (47%), tempo despendido com a educação (25%), tempo gasto na higiene e noutras tarefas pessoais (3%) e tempo consumido no apoio às tarefas domésticas (3%).

<sup>56</sup> O tempo potencialmente livre para ser construído pelas crianças deu lugar a actividades de recreio muito formatadas no tempo e no espaço, o que as condiciona e coloca no limiar, senão da autonomia, pelo menos de uma escolha sem restrições.

<sup>57</sup> Ao Sábado ainda lhe acrescentam, entre tantas outras actividades, não raras vezes, os escuteiros, as guias, a natação, a escola de música, o atelier de pintura, e ao Domingo ainda vão à catequeses, à missa e têm de acompanhar os pais em périplos familiares ou em passeatas que pouco ou nada lhe dizem.

<sup>58</sup> Documento online em [http://alea-estp.ine.pt/Html/actual/pdf/actualidades\\_35.pdf](http://alea-estp.ine.pt/Html/actual/pdf/actualidades_35.pdf). Acedido em 2009-12-23.

tempo de trabalho” (2009: 48), tal é a dimensão do desajustamento que entre aqueles dois tempos se alojou na vida das crianças.

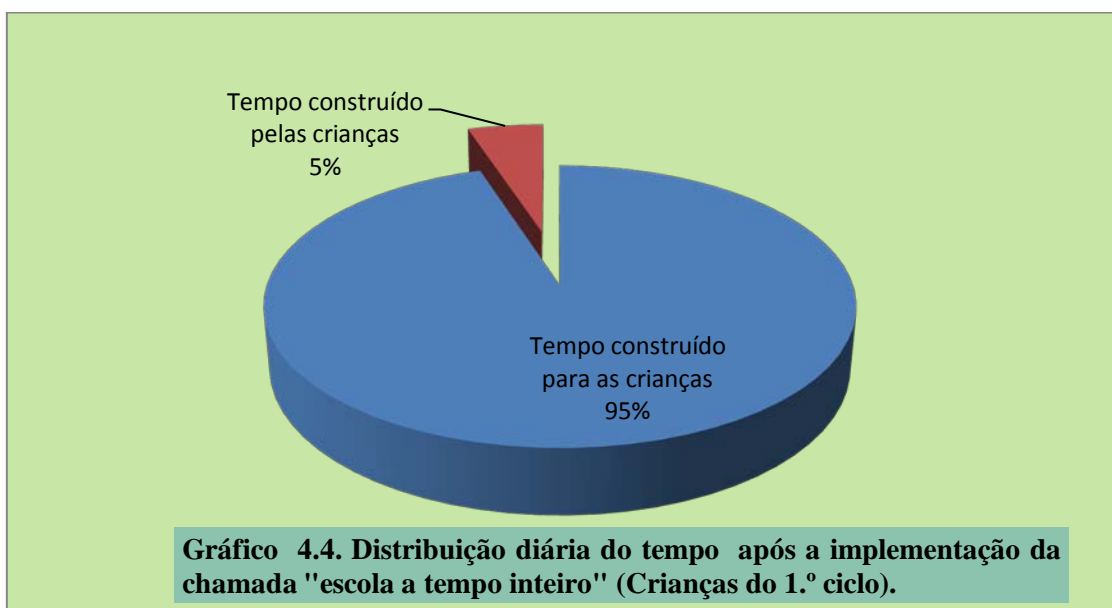


Gráfico concebido pelo autor a partir de Araújo (2009: 49)

São de toda a índole os condicionalismos que desequilibram as contas com que aferimos o tempo social das crianças, que a jusante nos falam dum tempo próprio encurralado e minguado para desespero de Kairós, absolutamente impotente para parar a montante a vertiginosa presença de Cronos a assoberbar todo o tempo do tempo a que paradoxalmente se chama tempo da criança.

São tão difíceis, quão urgentes, os caminhos que se impõe sulcar por entre tão arnoso chão em que as crianças socialmente vivem e se movem, onde o apelo do direito aos direitos deixe de constituir, duas décadas depois da adopção universal da CDC, retórica de circunstância e que, conseqüentemente, esta não constitua apenas uma bonita moldura onde muito do que se postulou para a vida da vida das crianças continua teimosamente encaixilhado, e se torne, de facto, numa verdadeira *tábua da lei* no respeito pela alteridade geracional que torna as crianças e o mundo da infância que as integra um espaço com lugar por inteiro no concerto de toda a sociedade<sup>59</sup>.

<sup>59</sup> Entre tanta coisa, o que à abordagem vertente importa e se encontra plasmado nos já anteriormente referidos n.º 1 e n.º 2, do artigo 31.º, da Convenção sobre os Direitos das Crianças:

1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.

#### 4. Estilo de vida ou vida com estilo?

O uso do tempo quotidiano das crianças do novo milénio reflecte em toda a sua dimensão a mudança dos estilos de vida que desde sempre pautaram o dia-a-dia das raparigas e, sobretudo, dos rapazes que enchiam, por muito tempo, de buliçosa alegria as ruas, as praças, os largos e todos os demais cantos e recantos onde fosse possível ocupar algum do muito tempo que há escassas duas ou três décadas atrás dispunham para gastar em seu próprio proveito e prazer.

Da captura do tempo social por uma teia arditamente montada de organizações particularmente criadas para o efeito emergiu um conjunto de rotinas de vida das crianças, que não só as retirou da convivialidade grupal e autónoma, como as condenou a níveis de inactividade física e consequente ausência de uma vida airada imanescentes ao sedentarismo que marca os seus dias deveras preocupantes, com o consequente perecimento do tempo espontaneamente livre (Neto, 1997; Serrano e Neto, 1997; Neto, 2000: 12; Pereira, 2006: 19).

Uma ampla conjugação de um conjunto variado de factores explica o assalto que os adultos fizeram quase que por inteiro ao tempo das crianças. De uma forma sistematizada, podemos encontrar com Neto (2006) e repristinando alguns traços que anteriormente referenciamos, um fio condutor capaz de explicar a génese e a consolidação deste fenómeno constrangedor que redesenhou o mapa quotidiano da vida das gerações mais novas:

- O aumento da formalidade da vida escolar com a consequente sobrecarga do horário escolar diário com mais actividades de cariz curricular, ou lá muito próximo, com muito pouca valorização dos tempos de recreação;
- O persistente poder quase ilimitado do *pequeno ecrã* que a tudo consegue acudir<sup>60</sup>, as potencialidades do vídeo, o fascínio dos jogos electrónicos, o lugar

---

2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade”.

<sup>60</sup> “Sem a televisão eu não tinha sossego. Essa é que é essa: a televisão prende os meus filhos ao sofá, deixa-os hipnotizados, calados, sentados e deixa-me a casa silenciosa, arrumada e calma. E tudo isto à distância de um botão, de um clique, de um comando. É mágico. Ainda por cima não tem horários: são 24 horas de programação infantil e pelo menos quatro canais à escolha. E um deles até se chama Disney. Um luxo; um luxo para os pais e para os filhos. “Vai ver televisão” soa ao “vai brincar para a rua” de há 15 anos. Faz sentido: desde o momento em que a rua é as escadas do prédio ou uma selva de predadores de crianças, o melhor mesmo é o Panda. Além disso, qualquer criança que se interesse por qualquer dos canais temáticos sobre história, ciência ou natureza tem mais cultura que os dois pais juntos. Por tudo isto não percebo bem porque é que há tanta gente contra este electrodoméstico maravilhoso que até nos ajuda a educar, ensinar e entreter crianças. Quer dizer, até percebo: o exagero e a falta de critério



que o computador conquistou socialmente e a magia do telemóvel constituem outros tantos ‘bons motivos’ para agarrar às crianças muito do seu tempo em cada dia;

- O aumento de actividades e jogos institucionalizados de índole desportiva, artística ou religiosa, configurados num *corpus* organizacional que deles faz autênticas ‘escolas paralelas’ a quem, quantas vezes, se quer atribuir o papel de substitutos ideais do tempo verdadeiramente livre (para, por exemplo, o jogo espontâneo e exploratório) e nesse sentido constitutivos de uma ‘boa agenda’ de uso dos tempos libertados pela escola.

Se a estes fenómenos juntarmos o aumento da insegurança e, dela emergente, da protecção que leva as famílias a baixar o nível de confiabilidade dos filhos ao uso de tempos que ocorram em domínios exteriores à casa e às instituições e, pela confluência de todos os factores enumerados, à diminuição do nível de independência de mobilidade e de autonomia das crianças, teremos encontrado o essencial do cardápio em que se sustenta a nova vida que marcadamente cada criança vai vivendo na pós-modernidade.

Esta realidade vai inquietando a sociedade, conhecedora que começa a ficar dos alertas que a ciência vai produzindo e da constatação contextual das dificuldades que os desequilíbrios vão provocando às crianças (Neto, 2006). Sedentarismo e obesidade, isolamento e privação do convívio interpares e degradação das oportunidades de jogo e actividade física constituem alguns bons exemplos do estado do problema.

Tempo pivô e claramente cada vez mais dominante entre os outros tempos sociais, o tempo escolar aparece no topo das preocupações societais, o que, aliás, tem entre nós históricas razões existenciais (Ferrão, 1913). No primeiro quarto do século passado já se fizera tempo do eclodir de outras vozes de higienistas preocupados com o aumento da carga horária da escola e as consequências daí emergentes para o desenvolvimento de quadros de esgotamento intelectual das crianças (*surmenage*) obrigadas a permanecer por longo tempo na escola (6 horas por dia em 1922)<sup>61</sup>.

---

prejudicam. Claro que sim. Mas isso é a mesma coisa que ser contra o crédito ao consumo só porque há muita gente que não o sabe usar. Assim como nem todas as instituições de crédito praticam taxas proibitivas ou emprestam dinheiro a qualquer cliente falido, também nem todos os programas de televisão são os "Morangos com Açúcar" ou os "Ídolos". Com limites e controlo, a televisão pode mesmo ser a melhor amiga dos pais. Como as brincadeiras na rua já foram" (Pereira, 2009: 12). Um bom retrato de uma negação dos tempos hodiernos atractiva para uma pacífica captura do tempo livre das crianças.

<sup>61</sup> A propósito deste aumento do tempo escolar, lia-se na Federação Escolar:

“Ora, se é, com efeito, um mal deixar apenas 20 tempos semanais para a execução do novo programa da 4ª e 5ª classe, muito maior mal é o de encarcerar 6 a 7 horas diárias as crianças, que têm necessidade de movimento e ar, nas casas de escola portuguesas, que raramente obedecem às prescrições mais

Nove décadas depois, talvez a questão esteja mais candente do que nunca, embora em Portugal pareça, por enquanto, adormecida no embalo com que sossegou a vida das famílias e resignou os adultos mal despertos para a complexidade do problema, bem ao arrepio da grande discussão que em França corre pela concentração de todo o tempo escolar em quatro dias com a consequente carga horária hebdomadária aí concentrada<sup>62</sup> e o que de nefasto tal representa para o desequilíbrio dos ritmos cronobiológicos das crianças e o consequente prejuízo daí imanente para o normal fluir dos ritmos escolares, bem como para o planeamento dos tempos extra-escolares, sobretudo os que ao lazer dizem respeito e que tão importantes se mostram a uma cuidada e integrada, porque planeada, agenda temporal das crianças<sup>63</sup>.

Sem exageros de retórica ou pretensões românticas em torno da problemática em apreço, não é vislumbrável a inversão do rumo que tem levado. A invenção da pequena infância (Plaisance, 2004), tida como idade fundamental para o desenvolvimento afectivo, intelectual e social do ser humano, tem inspirado práticas educativas e a imposição até de conteúdos curriculares programáticos às acções junto delas empreendidas com tal sentido. Teme-se, como sustenta Mollo-Bouvier (2005: 401), que às boas intenções antecipatórias com que se pretende acelerar o processo de socialização algo acabe por soçobrar, pela impossibilidade de se determinar o verdadeiro alcance do que se está a fazer. Sabe-se, isso sim, é que outros valores hão que são pulverizados em nome da pressa de educar e ensinar com formato. Como, em jeito de desabafo, diz esta autora, “parece, às vezes, que os nossos filhos, mesmo se se tornaram desafios ideológicos e económicos importantes aos quais concedemos um interesse particularmente apaixonado, estão a ser progressivamente despojados do tempo da infância” (idem).

---

elementares de higiene... a raça definha e nós queremos encarcerar a infância, fazer regressar a escola aos tempos medievais...Decerto seria vantajoso prender as crianças à escola o máximo de tempo, desde que os exercícios escolares fossem cientificamente distribuídos e a escola fosse alegre, bela, higiénica, com amplas salas e amplos jardins de recreio...E por essas terras, país fora, como querem prender as crianças durante sete horas com a proibição formal de sair da escola?...Porventura pensam que mantêm a frequência actual nas aldeias, onde o professor precisa transigir, adaptar os horários e a duração dos exercícios às condições do meio, aos trabalhos em que as crianças são ocupadas pelos pais, nas diferentes estações do ano? (Soares, 1920: 1).

<sup>62</sup> Glasman (2007) acrescenta-lhe ainda as quartas-feiras completamente preenchidas por quatro ou cinco actividades para além do trabalho escolar matinal tornando este dia numa jornada em que parece nada sobrar de tempo para as próprias crianças.

<sup>63</sup> Posição sustentada pela FCPE – Federation des conseils de parents d’élèves des écoles publiques, em “L’aménagement des rythmes scolaires reste à faire”. Texto *online* consultado em 2009-12-28, em [http://www.fcpe.asso.fr/e\\_upload/pdf/texte\\_de\\_la\\_fcpe\\_sur\\_les\\_rythmes\\_janvier\\_2009.pdf](http://www.fcpe.asso.fr/e_upload/pdf/texte_de_la_fcpe_sur_les_rythmes_janvier_2009.pdf).

Na verdade, a vida das crianças vive-se hoje numa dupla e contrastante realidade: intramuros (de casa, da escola, das outras instituições e das cercas, gradeadas ou aramadas, que fecham os habitualmente reduzidos espaços de recreação, quando os há), e neles metidas entre-tempos que não controlam, e na emergente e urgente necessidade de as fazer novamente saltá-los e partir à descoberta do muito mundo que há para além deles, recuperando um outro estilo para a vida capaz de estabelecer o equilíbrio entretanto perdido.

A luta contra o *surmenage*, venha de onde vier, contra a vida sedentária e contra a institucionalização hegemónica da vida das crianças impõe novas formas de olhar o seu tempo bem mais adentro na busca de fórmulas outras que o libertem, de facto, das malhas em que, entretanto, está caído, deixando-o alastrar por campos onde livremente também se constrói o capital cultural das crianças.

## **5. Uma nova (velha) ética de lazer**

*Ninguém sabe andar na rua como as crianças. Para elas é sempre uma novidade, é uma constante festa transpor umbrais. Sair à rua é para elas muito mais do que sair à rua. Vão com o vento. Não vão a nenhum sítio determinado, não se defendem dos olhares das outras pessoas e nem sequer, em dias escuros, a tempestade se reduz, como para a gente crescida, a um obstáculo que se opõe ao guarda-chuva. Abrem-se à aragem. Não projectam sobre as pedras, sobre as árvores, sobre as outras pessoas que passam, cuidados que não têm. Vão com a mãe à loja, mas apesar disso vão muito mais longe. E nem sequer sabem que são a alegria de quem as vê passar e desaparecer.*

Ruy Belo, “A rua é das crianças”, in Homem de Palavra (s) (1970).

São, pois, indubitavelmente, diferentes os caminhos que urge trilhar para encontrar outro(s) sentido(s) para uma vida das crianças hoje estandardizada num quotidiano-banal-insignificante-rotineiro e opor-lhe um outro lado histórico-original-significativo-excepcional, tidos apenas e enquanto tempos onde se polariza o trivial e o extraordinário da vida quotidiana (Pais, 1986: 10), aqui assumidos como pressuposto para a recusa de um lazer rotinarizado (planificado, regularizado e massificado) e, concomitantemente, também ele banalizado, e a sua substituição por momentos que derrubem o medo das exigências das sociedades contemporâneas que a todos atafulha

nesse mar de tempos pletóricos na sôfrega procura da melhor das preparações para a vida adulta.

Tal significa, antes do mais, desorganizar novamente um pouco do organograma do tempo das crianças no formato em que por agora as comanda (fig. 4.3.), para aí abrigar de novo o ocasional e o espontâneo que traga para a liça do dia-a-dia ancestrais práticas onde o jogo ao ar livre, as brincadeiras inventadas e a aventura fantástica e fascinante estejam de volta e com elas a aprendizagem de competências que a todas torne mais capazes de se defender e adaptar a novas circunstâncias da vida (Neto, 2000: 11-2).

É abrir espaço para vadiar<sup>64</sup>, de um tempo para nada fazer de concreto aos olhos dos adultos, feito, no dizer de Glasman (2007), de momentos particulares para sonhar, importunar e se aborrecer ou jogar jogos inventados, aparentemente desorganizados e desprovidos de regras, ou, ainda, fazer coisas que não são organizadas, previstas e reguladas pelos adultos, dito doutra maneira, para jogar ou ocupar-se livremente, num regresso triunfal “à vida selvagem” (Nabhan, 1994) capaz de as libertar das amarras do regime de prisão institucional a que hoje estão socialmente condenadas.

Pais (1992: 102) vislumbra neste viver da vida como aventura uma nova “ética de lazer”, encarado e usufruído como um tempo de descobertas, de sensações novas, inabituais, do emergir de um certo exotismo que atravessaria o rotineiro do quotidiano e se assumiria como um verdadeiro “enclave na quotidianidade prosaica” que pauta a vida das crianças deste tempo. Aqui, não cabe, certamente, o *lazer de pacote* que por aí anda vendido às carradas.

No caso que nos ocupa, em boa verdade, nem de uma nova ética de lazer estamos a falar quando na devolução das crianças aos velhos lugares da infância firmamos o sentido operativo de um estilo de vida outro para elas que rompa com o paradigma institucional em que estão mergulhadas.

Afinal, a existência de um tempo consagrado a “não estar a jogar ou brincar a grande coisa, a tagarelar, a cavaquear, a rir em conjunto de tudo e de nada” (Glasman, 2007), constitui, por amostragem, prática tão velha como a própria infância, bem presente na memória das gerações mais idosas, quando não até mesmo em muitos dos que hoje se encontram no dealbar da adultez e que ainda puderam viver os tempos

---

<sup>64</sup> Vadiar: andar à toa; passear de um lado para o outro; vaguear; viver em ociosidade; entreter-se com jogos, brincadeiras, passatempos; brincar; divertir-se (Cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Tomo VI, pág. 3654).

gloriosos em que as crianças eram a alegria de quem as via passar e desaparecer perdidas no seu mundo.

Na saga de encontrar um tempo social para as crianças despido de tempos ditos e tidos (pelos adultos) como mortos, perdeu-se o sentido dos valores que para elas têm os seus tempos mortos de adultos. Numa infância sem tempos mortos, intentá-lo pela sobrecarga desmesurada de tarefas de toda a espécie não é panaceia para acudir a essa verdadeira paranóia socialmente instalada que, mais tarde ou mais cedo, terá de encontrar novos rumos para o tempo do tempo de que as crianças se têm novamente de apropriar para dele fazerem a governança que entenderem. Soltar as crianças, por um tempo que seja apenas, é libertar a sua própria natureza e contribuir, como lembra Benjamim, “para que os seus anos de nómada sejam horas na floresta do sonho” (1992: 72).

Tarefa exigente esta que ainda terá de se confrontar e configurar com a inconsistência dos espaços que lhe darão guarida e que, para tanto, terão de ser moldados de novo, para recuperarem das disformidades que com o tempo também foram sofrendo e constituírem outra vez cenário e palco repletos de actores prontos para, em plena liberdade, representarem papéis que só eles conhecem e sabem inventar.

### **SECÇÃO III**

#### **1. O(s) espaço(s) do nosso tempo**

##### **1. 1. O(s) palco(s) da vida**

A história da domesticação do tempo na sua bidimensionalidade, como um elemento natural e enquanto estrutura simbólica, de que nas páginas antecedentes deixamos um brevíssimo bosquejo histórico, agrega uma outra dela distinta, mas, todavia, que lhe é inerente e, nessa conformidade, se assume como uma realidade concomitante: o espaço natural e simbólico constitutivo do palco da vida individual e social onde ocorrem e se desenvolvem as interacções que ilustram o quotidiano das pessoas e o fazem fluir em toda a sua extensão e plenitude (Marc e Picard, s/d: 89), completando-se, assim, neste encontro, a díade incontornável que o espaço e o tempo representam na sua conjugação enquanto componentes estruturantes do mesmo processo em que se consubstancia o grande teatro da vida.

O longo percurso que conduziu o ser humano até aos nossos dias conheceu momentos transcendentais como o foram todos os que possibilitaram a criação dos utensílios que permitiram os grandes avanços civilizacionais (as armas para caçar, as artes para pescar, a roda, a máquina a vapor, os geradores eléctricos e o computador, são alguns exemplos eloquentes disso mesmo). Todavia e como o admite Leroy-Gourhan (1987: 121), o facto humano por excelência talvez tenha sido a criação de um tempo e de um espaço humanos, que encontram a sua génese e expressão mais imediata na ligação umbilical que a existência do ser humano, historicamente, tem a um abrigo artificial, o seu local de acção, constituído por toda a vida porto de partida e de chegada e templo de (re)encontro consigo e com os seus no fim de cada jornada, tenha ela a duração que tiver. Outros espaços o indivíduo domesticou depois, mas este referencial permanece há milénios ligado às primeiras práticas sociais contextualizadas, que nos permitem apreender as primeiras formas de olhar a vida, questioná-la, olhámo-nos, olhar os outros e o próprio mundo que nos rodeia (Leandro, 2001: 246), o que tem feito do espaço doméstico um palco historicamente vital.

O espaço emerge, assim, como suporte material das práticas sociais de tempo compartilhado. Está-se no espaço doméstico para, a seu tempo, tomar as refeições, dormir e compartilhar o demais tempo familiar, sai-se de casa para o trabalho, para a escola, para as actividades de tempos livres ou de lazer para onde outros vão também, numa acção congregada e simultânea no tempo por força desses pontos de encontro.

Na verdade, as práticas sociais de tempo compartilhado trazem sempre consigo a referência de um espaço que sem elas não poderia ser definido como tal e, nesse sentido, se assume como seu suporte material (Castells, 2002: 535) e, simultaneamente, como condição sem a qual nem a sua existência, nem a sua simultaneidade se poderiam alguma vez concretizar.

O tempo socializado implica e arrasta consigo, pois, também, um espaço humanizado (Leroy-Gourhan, 1987: 128) dentro do qual se compaginam as relações entre os indivíduos na sua multidimensionalidade com os diferentes e repartidos locais de acção, onde, na verdade, aí se consubstanciam e reificam em obediência aos quadros em que se configuram e que, conseqüentemente, enformam os padrões sociais historicamente construídos. Um espaço que tem as suas próprias (de)limitações usufrutuárias ditadas pela legítima propriedade e pela conseqüente capacidade de dele se fazer a apropriação determinante para a devida contextualização de práticas sociais

restritas ou alargadas ao grupo, entre barreiras mais ou menos apertadas e reservadas apenas a alguns ou expandidas e livremente acedidas pelos indivíduos.

È, pois, entre o espaço privado e o espaço público que a vida de cada um de nós conhece o seu curso, sendo esta última vertente a que se afirma na modernidade tardia como a variável quiçá mais considerável dentre a variável importante da interacção social que o próprio espaço no seu todo representa (Marc e Picard, s/d: 86), o que, por si só, justifica que sobre ele nos focalizemos com o detalhe que tal peso tem no processo de construção social. Espaço público aqui assumido como *locus* que, para além da sua dimensão física, comporta uma função social, que, por sua vez, remete para uma discursividade e uma práxis que invade a esfera colectiva, que com as suas normas e valores aponta o caminho das aspirações grupais, identificando os problemas e propondo soluções, numa problematização da vida social onde, como acentua Schibotto (2009), nos podemos assumir como ‘títeres’ ou ‘actores’, com uma mera ‘visibilidade pública’ ou como ‘presença pública’ (interlocutores de uma práxis discursiva actuante).

Os espaços do espaço do nosso tempo constituem-se, deste modo e na sua diversidade, como esteiros de confluência através dos quais se alimenta e constrói a sociedade de uma forma planeada e organizada. Espaços de um tempo que é nosso numa dupla acepção: de todos os indivíduos e de todos os lugares e tempos históricos, tida, naturalmente, a seta temporal que guiou e transportou todo o processo civilizacional (Elias, 1939/ 2006). Espaços da vida vivida a seu tempo e nos tempos que lhe foram conferindo substancia.

E neste fechamento ficam depositadas as artes de fazer que o ser humano foi engenhosamente construindo ao longo do processo de aperfeiçoamento gradual que o conduziu às conquistas que hoje podemos presenciar e que testemunham o seu paulatino domínio do mundo a que pertence e onde se integra. Como salienta Leroy-Gourhan, “o sistema espaço-temporal em que o homem aprisionou o universo selvagem está directamente ligado ao facto mais fundamental da existência biológica, a integração num meio no qual se tem de viver e onde é necessário sobreviver” (1987: 160). Sem esta conquista, provavelmente, mesmo que sobrevivêssemos como as outras espécies, não teríamos nunca chegado até aqui.

Não se diluam, pois, os lugares que no lastro do espaço constituem marcas vitoriosas do tempo que o indivíduo foi humanizando para neles e a partir deles se tornar cada vez mais humano também. Conhecido o formato, que se colha à sua luz o produto de novos espaços onde outros tempos contribuam decisivamente para um

equilíbrio que respeite o ser humano na sua integralidade e deixe de o confinar a outros espaços e tempos onde o seu valor existencial nem sempre é o que conta em primeiro lugar.

## **1.2. Espaço, lugar e não lugar**

Entre o espaço e o lugar que nele se integra ainda persistem traços identitários muito peculiares e que, nesse sentido, os tornam realidades diferentes com que os indivíduos mais tarde ou mais cedo se terão de confrontar ao longo das suas vidas.

Espaço, na sua ampla acepção, remete-nos, num primeiro momento, para o domínio da incomensurável vastidão do universo, para o firmamento sem fim onde giram os astros ou para a grandeza do mundo que toma a forma da enorme bola colorida pelo azul dos oceanos onde habitamos. Espaço é também o ar que respiramos, tudo o que a nossa vista alcança e por onde nos podemos movimentar sem restrições de maior. Talvez por aqui se explique a razão que fez do espaço um símbolo comum de liberdade no mundo ocidental, aberto, apontando o futuro e convidando à acção (Tuan, 1983: 3), através da qual se vivifica, que lhe confere, também, objectivamente, uma missão que num tempo dado há-de, com maior ou menor dificuldade, concretizar-se mercê de uma práxis onde verdadeiramente se funda e estaca para existir enquanto tal<sup>65</sup> (Certeau, 1994: 202), sem a qual seria um inerte reduzido à sua expressão metafísica, despido de propriedades e, conseqüentemente, incapaz de representar fosse o que fosse.

Habitado, o espaço foi-se tornando habitat repartindo-se por inúmeras parcelas que a seu modo e no seu tempo foram moldando a cidade dos indivíduos, cada uma delas com a sua ordem pautando e distribuindo as relações de coexistência. Fechado aqui e ali nas diversas funções que socialmente nele se alojam e desenvolvem, confinado nas suas diferentes e diferenciadas dimensões, organizado, em suma, humanizado, o espaço espartilhou-se por inúmeros campos de acção, localizou-se (Tuan, 1983: 3; Certeau, 1994: 201).

Localizado, o espaço torna-se num lugar “cuja forma, função e significado são independentes dentro das fronteiras da contiguidade física” (Castells, 2002: 549). Todos

---

<sup>65</sup> “Existe espaço sempre que se tomam em conta vectores de direcção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais [...] Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim, a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres” (Certeau, 1994: 202).



temos referenciais de lugares das nossas vidas desde a infância até à adultez que nos marcaram de uma forma indelével pela sua interactividade, pela diversidade de usos que deles pudemos fazer e pela ampla gama de funções e expressões que no seu interior era possível desenvolver individualmente, e, sobretudo, em grupo. Lembramos, certamente, que cada um desses lugares mantinha uma interacção activa com o nosso ambiente físico diário, particularmente com a casa, a escola e o caminho que fazíamos entre uma e outra. Entre a casa e o mundo, o lugar foi (ainda o será?), simultaneamente, um abrigo e um laboratório onde pelas experiências quotidianamente vividas e partilhadas entre as mais diversas pessoas e instituições nos dimensionamos existencialmente (Tuan, 1983: 3; Rechia, 2006: 93) e, nessa medida, nos adestramos e capacitamos para dele podermos partir para mais longe à procura de novas realizações.

É neste lugar antropológico, com todo o seu simbolismo e carga identitária (encerra em si o lugar do nascimento, da intimidade do lar, das coisas que são nossas), relacional (demarca com clareza a fronteira entre o eu que sou entre todos os outros) e histórica, que coexistem duas realidades distintas, mas que se complementam, associadas, umas, aos espaços criados para o transporte, comércio, educação, formação, culto, desporto e tempos livres, entre outros, e outras, à relação que as pessoas aí mantêm com esses espaços (Augé, 1993: 83).

O lugar contém e mantém um vínculo tão expressivo e de todo insolúvel entre as pessoas que nele habitam e o habitam plenamente em toda a sua dimensão estrutural e societal, que muito das bases em que a sociedade se funda e sustenta estarão abaladas sempre que essa relação estremeça e ameace esborralhar-se. Como lembra Certeau (1994: 202), perdida a prática que o vivifica, o espaço feito lugar perece.

Augé (1993: 84-85) vê na segunda modernidade espaços que perderam esse sentido e forma de ser lugar onde pulsa forte o sentimento de pertença e se começa a construir o sentido de e para a vida. São locais onde transitamos quase sempre em silêncio, por vezes sozinhos no meio de muita gente que não se fala – toca-se, quando muito, perdida nos atropelos da pressa que tantas vezes faz as pessoas correr sem saber para onde – guiadas por símbolos, signos e sinais que invadiram positivamente o espaço. São os não-lugares<sup>66</sup> por onde vamos e ocupamos quando viajamos na auto-

---

<sup>66</sup> “Os não-lugares são a medida da época (sobremordenidade), medida quantificável e que se poderia tomar adicionando, depois de fazer algumas conversões entre superfície, volume e distância, as vias aéreas, ferroviárias, as auto-estradas e os habitáculos móveis chamados meios de transporte (aviões, trens e automóveis), os aeroportos e as estações ferroviárias, as estações aeroespaciais, as grandes cadeias hoteleiras, os parques de recreio, os supermercados, a meada complexa, enfim, das redes de cabos ou sem

estrada e, ao longo dela, do uso circunstancial que vamos fazendo das suas áreas de serviço, de quando vamos ao hipermercado fazer compras, ou estamos num aeroporto à espera de tomar viagem ou recepcionar um familiar ou amigo que regressa<sup>67</sup>. “Na realidade concreta do mundo de hoje, os lugares e os espaços, os lugares e os não lugares, entrelaçam-se, interpenetram-se. A possibilidade do não lugar não está nunca ausente de qualquer lugar que seja” (idem: 110).

Ameaçadores, os não-lugares emergem como uma realidade concreta e assumem configurações que os contrastam com a essência da sociedade orgânica, interactiva, compartilhada e predisposta, dentro da individualidade de cada um dos seus membros, a trilhar objectivos comuns. Nestes sinais concretos e específicos devemos ler e, nesse sentido, atentar na dimensão do lastro que sentimos crescer – cada vez nos sentimos menos vizinhos, menos participantes, menos frequentadores, menos colectivos dentro dos lugares da nossa vida, nela cada vez mais presença difusa – para compreender melhor a tarefa gigantesca que se desenha para poder acudir aos sinais de erosão da textura social por força da fragilização dos *teares* por onde foi sendo tecida ao longo do tempo, do tempo em que os lugares foram, tantas vezes, princípio, meio e fim de muito daquilo que nós na verdade fomos ou somos no decurso do nosso ciclo vital.

É que, se os não-lugares se podem definir por oposição à definição dos lugares antropológicos, situando-se mesmo nos seus antípodas, a nossa identidade, a nossa vida relacional e a nossa história ficam suspensas na efemeridade e transitoriedade que neles se configuram e, conseqüentemente, provisoriamente à espera que a ordem social se restabeleça através do regresso aos lugares que nos retirem da solidão e devolvam às inter-relações com todos os nossos outros.

Neste sentido, pugnar pelo pulsar da vida entre as pessoas que quotidianamente se encontram em muitos dos lugares que lhe servem de cenário e de palco é contribuir para que o espaço social comum, sobretudo este, não se dilua no alheamento e no desprezo dos que nele passam muitas vezes céleres e tantas outras anónimos no decurso da vida que vivem, arrastando para a inocuidade e vacuidade a própria estrutura social.

---

fios que mobilizam o espaço extraterrestre para uma comunicação tão estranha que amiúde não põem em contacto o indivíduo mais que com outra imagem de si mesmo” (Augé, 1993: 84-5).

<sup>67</sup> Ascher entende que esta perspectiva de Augé consubstancia uma visão míope e redutora da realidade social e da sua contextualização no espaço, considerando que as “micropráticas feitas de movimentos, de trejeitos e posturas do corpo, de orientações do olhar” (1998: 174) configuram movimentos de expressão social com significado e que, nesse sentido, não permitem o apagamento que a ideia de um não-lugar carrega e suporta na sua expressão mais negativa.

### 1.3. O espaço público

Na Grécia Antiga, a Ágora, de transcendente importância na organização da sociedade de então, sobretudo no que à sua vida pública respeitava (Finley, 2005: 30 e 63), constituía a praça principal das cidades onde o povo grego celebrava as suas assembleias e administrava a justiça<sup>68</sup>, transformando-se com o andar do tempo numa verdadeira praça pública ou praça do mercado organizada, onde os homens se juntavam para fazer os seus negócios. De características similares, mas confinado a um edificado expressivo, o Fórum Romano era o centro cívico religioso e monumental das cidades romanas (Ortega, 2004). Nestes grandes espaços públicos fazia-se de tudo um pouco. Aí os cidadãos sabiam das novidades, ouviam os discursos de místicos, políticos e filósofos, pagavam os impostos, faziam compras nas lojas que os pórticos abrigavam, frequentavam os templos, comerciavam ou simplesmente tagarelavam e conviviam.

Nestas duas importantes civilizações, que muito contribuíram para a construção do nosso processo civilizacional e, concomitantemente, de muito do que hoje sustenta a nossa estrutura societária, já havia na sua organização socio-espacial locais, com as suas diferenças, é certo, mas a que a faixa específica dos homens livres acedia para partilhar coisas da vida e das suas vidas, para ouvir os outros e fazer-se ouvir também, dando e recebendo contributos para o processo formativo dos indivíduos e para a construção da própria cidade.

Todavia, julga Ascher (1998: 172), a expressão ‘espaço público’, dita assim, remontará a meados da década de setenta do século precedente e terá servido para, no quadro de um processo de intervenção pública em bairros antigos, reagrupar numa mesma categoria, os espaços verdes, as ruas pedonais, as praças, a valorização da paisagem urbana e até o próprio mobiliário urbano, todos eles constituindo elementos susceptíveis de serem usufruídos pela generalidade das pessoas que com eles se viessem a cruzar, de simples passagem, uso mais demorado ou mera fruição estética.

Por antinomia com o que é privado, de alguém, particular, a coisa pública emerge pois como o que é aberto a qualquer pessoa, comum a todos e, consequentemente, onde todos são livres para se encontrar e interagir (Schlee, 2001: 47). Nesta conformidade, o espaço público assume-se como um palco colectivo que viverá das diferentes funções que os seus utentes lhe outorgarem, livre ou deliberadamente, no decurso dos processos de socialização e de interacção social que

---

<sup>68</sup> Cf. Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (Vol. I, p. 572)

informalmente aí se acabem por estabelecer a partir dos múltiplos usos e das diferenciadas fronteiras que venham a ser socialmente desenhadas e realizadas.

Não sendo um campo plano, o espaço público emerge hoje como uma realidade muito variada em toda a sua extensão, parte dela indiciadora do desencanto com que se nos apresenta a esfera pública enquanto *locus* emancipado de qualquer tentativa de subjugação a outros fins e interesses questionadores da diversidade e multiculturalidade que historicamente lhe está consignada. Para Lopes (2007: 70-71), esta ameaçada diversidade do espaço público pós-moderno, onde proliferam outros sentidos atribuídos ao conceito susceptíveis de perverterem o próprio campo conceptual, configura-se em torno de quatro eixos polarizados em cada um dos contornos com que se nos apresentam:

- O que sustenta os espaços livres e os espaços securitários, militarizados ou blindados, estes últimos já penetrantes numa esfera onde a captura do espaço livre mina este terreno com a sua, por vezes dissimulada, transferência para o domínio privado, mas que, todavia, serve para melhor estacar a compreensão do fenómeno<sup>69</sup>;
- O eixo que percorre os espaços públicos desde os mais racionais e planificados aos mais emotivos e imprevistos, onde as representações do espaço que emanam de construções planeadas de acordo com a ordem estabelecida e o conhecimento técnico-científico e ideológico coexistem com outros espaços de representação que, ao espelharem cenas e práticas da vida quotidiana, reclamam a sua consequente apropriação através da exercitação de um conhecimento prático sobre o mundo e as suas coordenadas, inverso do estereótipo imutável que os primeiros configuram;
- O eixo que sustem os espaços públicos virtuais e os espaços reais concretos, os primeiros associados à separação entre o espaço e o tempo traduzível numa acelerada e imparável intensidade das relações sociais à distância (internet, comunidades virtuais, cidades-fantasia, parques temáticos e centros comerciais), radicando os segundos numa ordem de interacção e de sociabilidade de grande

---

<sup>69</sup> “Perante o clamor da cidade perigosa e da disseminação dos modos de vida flexíveis e precários, ergue-se o panóptico, disseminam-se a videovigilância e os mecanismos da cidade vigiada que potenciam o uso selectivo do espaço dos condomínios fechados com segurança privada, transformadores de mecanismos de excepção numa normatividade hegemónica assente na regulação securitária dos espaços públicos” (Lopes: 2007:70).

proximidade ditada pela presença face a face dos actores sociais que os primeiros separam em absoluto;

➤ Por fim, um eixo que sustenta um *continuum* entre espaços público centrais, onde pulsa o coração do poder (económico, político, social, cultural e simbólico), com grande visibilidade e sustentador de uma imagem impositiva, por vezes alicerçada num património recuperado, e outros espaços públicos periféricos, emergindo como lugares ofuscados entre os espaços visíveis da vida quotidiana, muitas vezes comprometidos *de per si* ou por pressão alheia, com uma práxis engajada com o princípio do respeito pela diferença, numa contrastante oposição àqueles outros mais interditos, selectivos e pela sua configuração e estruturação sócio-espacial muito pouco apelativos para as grandes massas populares deles ausentes por omissão de interesse ou desalojamento forçado.

Há em cada uma destas formulações e na imagem que no seu conjunto compõem uma ténue linha que separa os espaços públicos abertos à livre expressão de quem os habita, às interacções corpo a corpo sem restrições sociais ou materiais de qualquer espécie, de outros espaços públicos interditos, ilocáveis ou ali algures segregados pela indiferença com que os outros olham a sua diferença, mas que, contudo, em muitos deles, nela encontram potencialidades e predisposição para disso fazer um elemento de força e afirmação contextual verdadeiramente exemplar.

Nessa linha frágil, passível de se romper à mesma velocidade com que o espaço público se vai transmutando, tomado pelo medo da desordem instalada ou por condomínios de luxo fechados, rodeados de arruamentos pejados de seguranças privadas, praças e pracetas concessionadas a grandes multinacionais, lugares vendidos a grandes cadeias de hipermercados, a enormes áreas cedidas para parques temáticos ou libertadas para a instalação de monstruosos parques de estacionamento subterrâneo e de superfície, que desertificam e tudo parecem querer emparedar e apagar dos hábitos de uso<sup>70</sup>, reside a esperança em que as teias que tramaram o espaço público se possam ainda reverter, senão para tratar dos problemas entretanto já instalados, pelo menos para

---

<sup>70</sup> “O carácter cada vez menos público dos espaços urbanos, sugere que estes são cada vez menos encarados ou visualizados como espaços de pertença efectivos. A praça ou jardim não são mais os locais de interacção social por excelência, mas locais de encontro social pontual e cujos mecanismos dinâmicos já não são controlados pelos seus actores. A rua não é mais um local, mas apenas uma ligação. Reconhecida pelas suas capacidades de transito de pessoas e automóveis, e não pelo facto de proporcionar um ambiente urbano favorável à interacção social” (Silva Graça, 2006: 111).

servir, todavia, de exemplar contributo para a defesa de intervenções que invertam a tendência das coisas e simultaneamente cuidem de prevenir novas recidivas.

Nos não-lugares onde nada e ninguém passa mesmo quando as pessoas por lá passam, a *Ágora* perde o encanto com que, buliçosa, vivia no frenesim constante de gente saltitante, falante e passante, cumprindo leal e interessadamente o jogo social num cenário onde para cada um havia sempre um papel a representar. Aqui, o espaço público definha e demite-se da sua função social milenar.

O espaço público cumpre-se verdadeiramente enquanto tal pela sua ligação umbilical aos actores sociais que nele encontram lugar para interagir e, nesse sentido, das suas potencialidades usufruir. Como postula Schibotto (2009), sem ‘actores sociais’ não pode existir espaço público e sem espaço público não podem constituir-se ‘actores sociais’. Retirá-los da cena ou do cenário é a um mesmo tempo fechar a praça e mutilar severamente a cidade.

Com espaços públicos livres, desafiadores da destreza e do saber fazer a que a imprevisibilidade da vida que neles pulsa obriga, concretos, de interacção à vista, centrais ou periféricos aos territórios onde se integram e onde cumprem a função de integrar as suas gentes, é possível, como acredita Lopes (2007: 71), sustentar um reencantamento da vida pública nas suas mais variadas expressões contextuais.

Vida pública e espaço público que, na sua inseparável história, têm conhecido os efeitos de grandes oscilações demográficas ditadas por ondas de gigantescos fenómenos migratórios que redesenham a geografia humana do mundo e com ela a própria configuração espacial que lhe subjaz.

O fenómeno do urbanismo e da emergência e crescimento imparável dos grandes conglomerados urbanos nas últimas décadas, que, previsivelmente, se irá continuar a acentuar durante mais umas quantas, faz com que quando falamos de espaço público, seja na verdade a espaço público urbano e, sobretudo, cidadão que nos estamos a referir de facto. O espaço rural mantém ainda muitos dos lugares, dos caminhos, dos largos e dos maninhos que estão adstritos ao uso exclusivo do povo a que pertencem e a quem servem. Todavia, na grande maioria deles, por lá já não passa ou anda gente e, por isso mesmo, nem sequer não-lugares são por entre o emaranhado dos que disso hoje já não passam também. E, como bem lembra Schibotto (2009), onde não há gente não há espaços e lugares públicos que a tal fatalidade possam sobreviver.

Na compreensão conjugada destes fenómenos, a que se junta o que na contemporaneidade contribui para o esfumar do espaço, desmaterializado dos lugares

físicos e da presença de públicos agora ausentes, mas, simultaneamente, virtualmente presentes vagueando algures nas ondas do ciberespaço a partir de lugares que, embora identificados, não podemos fisicamente visualizar e, conseqüentemente, nem cheirar, sentir, tocar ou neles interagir com os nossos outros que sabemos estarem lá, talvez se possam fundar novos olhares sobre os espaços públicos fisicamente presentes e povoados activamente ou (re)criar outros que não deixem a *Ágora* perecer.

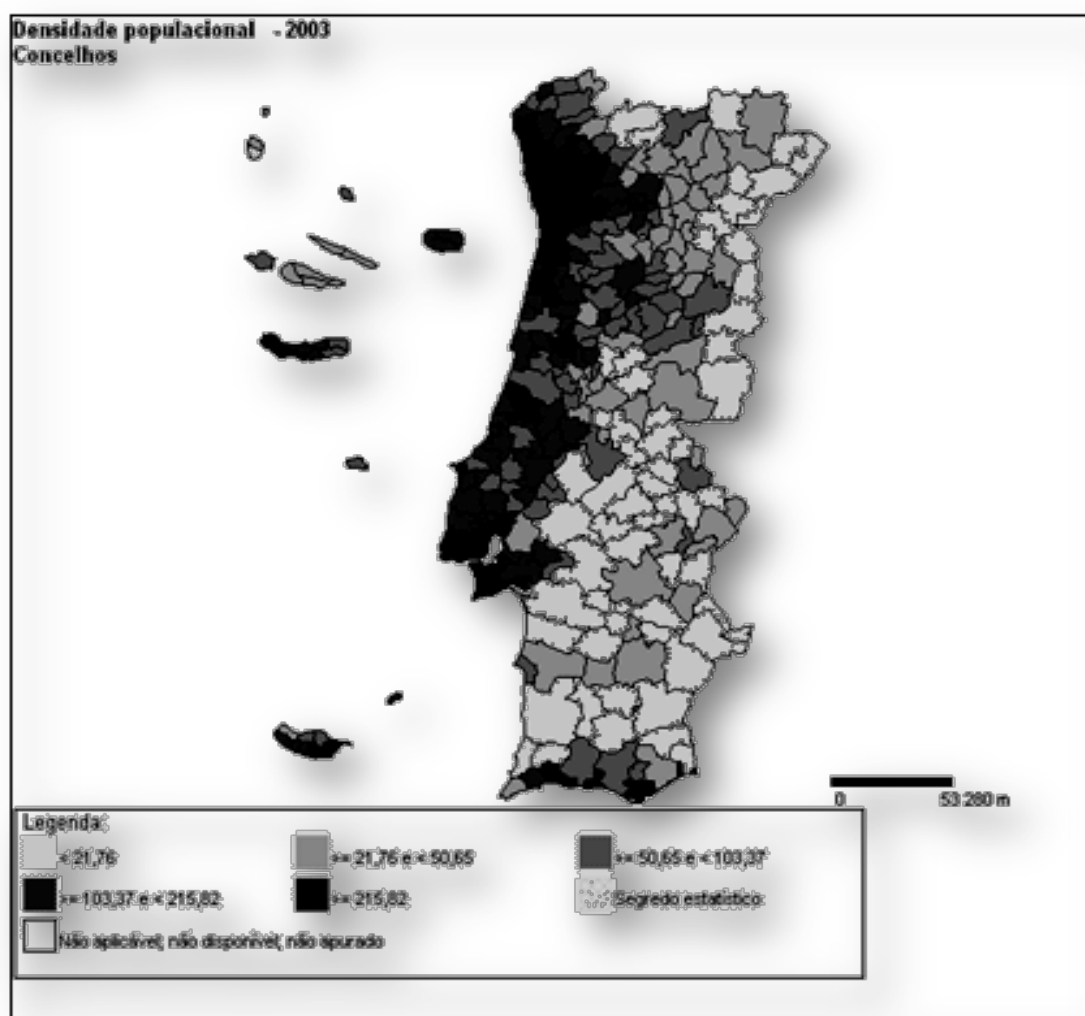
#### **1.4. Metamorfoses do espaço**

O desequilíbrio demográfico que ao longo de milénios caracterizou o espaço urbano e o espaço rural incomensuravelmente maior e por onde se espalhava a esmagadora maioria dos habitantes terrestres, começou a inverter-se e a acelerar-se definitivamente no mundo ocidental no decurso do século XX, tornando-se mesmo no seu último quartel num processo de dimensão global, com as populações urbanas a crescer a um ritmo muito mais rápido do que a totalidade da população mundial, representando actualmente nos países industrializados 60 a 90% dos seus habitantes, números que pulverizam em larga escala os que contavam as pequenas minorias das sociedades tradicionais que habitavam na cidade (Giddens, 2004: 574). Vivemos um tempo do crescimento desmesurado de verdadeiros gigantes urbanos espalhados por milhares de quilómetros quadrados ao longo dos quais se estendem, a partir e ao redor da grande cidade que forma o núcleo central, um número que não para de se alargar de outras cidades que compartilham entre si vidas e espaços, tornando o fenómeno da metropolização uma realidade urbana incontornável dispersa, fracturada e difusa no seu entendimento contextual (Barnett, 1995; Ascher, 1996; Silva Graça, 2006: 108).

Tida a dimensão do nosso país – a generalidade das grandes metrópoles mundiais (Tóquio, México, Bombaim, S. Paulo, Nova Iorque, Lagos, Los Angeles, Calcutá, Xangai, só para citar algumas) comportam hoje bem mais do que a escassa dezena de milhões de habitantes que rondará a totalidade da população portuguesa residente no território nacional e nas ilhas adjacentes – também entre nós a mancha populacional conheceu um processo de deslocamento do interior para o litoral de proporções gigantescas, que tornou a nossa paisagem demográfica arrumada e formatada bem à esquerda do norte-centro de um quadro que por todo o demais que dele resta se vem esbatendo por força duma desertificação que se tem mostrado difícil de sustentar (Figura 4.4.)

Durante os quarenta e oito anos de vida do chamado Estado Novo Portugal manteve a condição de país atrasado no concerto da grande maioria dos países que integravam a Europa Ocidental. No final dos anos trinta, a maioria da população portuguesa trabalhava numa agricultura deficitária, caracterizada por padrões de mecanização medievais, culturas de cereais inadequadas aos solos, uso de estrumes pobres e persistência de minifúndios de rentabilidade exploratória sem qualquer expressão. Na pobreza dos proventos extraídos da terra e dos rendimentos daí auferidos se alimentou o descontentamento dos agricultores e medrou o desencanto com que na “arte de empobrecer alegremente” a lavoura portuguesa se foi afundando e renunciando o êxodo do seu ‘braço armado’ que se tornava cada vez mais iminente, ávido de melhorar a sua condição de vida.

**Figura 4.4.**  
**Distribuição da População Portuguesa no Dealbar do Terceiro Milénio**



Fonte: Presidência da República Portuguesa.



A inevitabilidade do fenómeno migratório que concretizou a anunciada fuga dos campos de Portugal para a cidade, sobretudo para as grandes cidades de Lisboa e Porto, foi despovoando paulatinamente quase por completo largas zonas do território nacional, sobretudo no interior Norte, que viu a sua população diminuir e envelhecer com a consequente queda abrupta da produção agrícola.

Começou assim a emergir, consequentemente, um país com uma população desigualmente distribuída pelo território nacional (Girão, 1948; Caldas, 1957; Alarcão, 1962 e 1964; Nunes, 1964; Ferrão, 1996), mercê desse processo imparável de verdadeiro êxodo rural, num movimento rumo à orla do oceano de onde séculos atrás outros portugueses haviam partido também à procura de uma vida nova, mas mar adentro, em sentido contrário ao da marcha encetada pelos povos rurais do século XX. Todavia, em 1960 Portugal ainda era um país rural – na agricultura ainda se ocupava 40% da sua população, apesar de já por esta altura a indústria e os serviços a haverem ultrapassado em termos de representatividade no contexto económico nacional – e a sua sociedade também, concomitantemente, marcada pela ruralidade bem patente nas pequenas cidades e vilas por essa altura de cariz acentuadamente rural (Barreto, 2007: 6). Nas vésperas do ano que trouxe Abril, o sector agrícola continuava a diminuir o seu peso na ocupação populacional empregando por essa altura 30% da população activa, curva que manteve a sua linha descendente até atingir uns minguados 9% no dealbar do terceiro milénio estendidos por uma área rural com uma mancha populacional rarefeita e envelhecida (Silva, 2008: 7-8).

À entrada do século em curso 85% da população portuguesa reside no eixo litoral que vai de Braga a Setúbal dispersa por uma área onde se concentram também 76% dos lugares do continente (INE, 2002), espelho de uma consequente e contínua desertificação humana de muitos espaços e núcleos populacionais não urbanos com menos de 2000 habitantes que já se vinha a alastrar há algum tempo a esta parte (Cavaco e Ramos, 1994: 54).

À queda abrupta da população agrícola pela actividade e rural pela residência, hoje uma minoria em declínio por força da sua emigração aos milhões dos campos para o estrangeiro e, sobretudo, para as cidades<sup>71</sup>, (Barreto, 2007: 5), está intrinsecamente

---

<sup>71</sup> Em 2004, 39% da população portuguesa recenseada no país em 2001 vivia em 141 cidades que concentravam aproximadamente 4 milhões de indivíduos e ocupavam apenas 2% do território nacional e registavam uma densidade populacional média de 2 187 hab/km<sup>2</sup>, quase vinte vezes superior à média nacional. Desta população citadina cerca de metade está concentrada em 14 grandes cidades com mais de 50 mil habitantes, sendo que 8 destas detinham mais de 100 mil habitantes (Lisboa, Porto, Vila Nova de

ligado o fenómeno da urbanização que funciona como verdadeiro *locus* de acantonamento das ondas migratórias que, sobretudo neste último meio século, arrastaram a população portuguesa para os nossos aglomerados urbanos costeiros.

As três décadas e meia subsequentes ao eclodir do golpe que depôs a ditadura portuguesa e ganhou a democracia perdida havia quase meio século (28 de Maio de 1926) constituíram, entre tantas mudanças operadas, um tempo de uma intensa e desorganizada urbanização<sup>72</sup> de Portugal<sup>73</sup>, ou, como sustenta Ferrão (1996), de suburbanização<sup>74</sup>. Este fenómeno de urbanização suburbana, feita na periferia das grandes cidades<sup>75</sup>, faz-se, no dizer de Almeida, “graças a uma dupla desruralização: a desruralização do campo, onde as actividades agrícolas e as franjas de população a elas tradicionalmente ligadas recuaram drasticamente; a desruralização da cidade, pela passagem veloz à condição urbana das vagas migrantes provenientes da Província” (1999: 114).

Esta urbanização desregrada, geralmente de fraquíssima qualidade, clandestina até muitas das vezes, inacabada quase sempre, caótica um pouco por todo o lado, com todos os espaços térreos ocupados quase até ao último metro quadrado como áreas *aedificandi*, que engoliam positivamente outras para aí planeadas e licenciadas como espaços verdes e de lazer, trouxe com ela novas desigualdades sociais ao território nacional. É, como sustenta Barreto (2007: 9), uma sociedade urbana dos serviços desordenada, com uma indústria desorganizada e, consequentemente, frágil, que em três

---

Gaia, Amadora, Braga, Almada, Coimbra e Funchal). A enorme disparidade ao nível da dimensão populacional destas unidades territoriais é igualmente visível na diferença entre as cidades mais e menos populosas (Lisboa com 564 567 e Santana com 1 336 habitantes) (Cf Instituto Nacional de Estatística (2004). Atlas das Cidades de Portugal – Volume III. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística).

<sup>72</sup> “Fenómeno político e económico caracterizado pela atracção que a vida das cidades exerce sobre as populações rurais (cf. Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Vol. 33, p. 479). No entender de Girão, “o urbanismo tornou-se um dos problemas mais prementes e mais angustiosos dos nossos tempos” 1945: 6).

<sup>73</sup> “Foi uma urbanização desordenada, sem regra nem plano, muitas vezes sem infra-estruturas nem acessos, em que se multiplicavam os prédios suburbanos sem qualidade, as vivendas clandestinas e as barracas” (Barreto, 2007: 7).

<sup>74</sup> “Vinculada ao desenvolvimento de efeitos centrífugos induzidos e regulados pela eficácia selectiva do centro urbano principal, a suburbanização é apresentada como a expressão de uma nova configuração espacial, sucedânea da urbanização concentracionista, surgindo estreitamente associada a um cenário de generalizado crescimento urbano. Em causa está um processo de concentração do capital (financeiro, físico e humano) em proveito das regiões urbanas, favorecendo o seu constante engorgitamento, do qual resulta a progressiva descentralização espacial de actividades, agentes e funções produtivas” (Vasquez, 1992: 191).

<sup>75</sup> Periferia: num sentido genérico, quer dizer “tudo o que está ao redor”. O termo é bastante utilizado em termos de geografia, para designar toda a área urbana que está ao redor do centro urbano. A periferia pode ser intra-municipal (bairros afastados do centro do município) ou extra municipal (municípios da região metropolitana).

décadas pôs fim e substituiu a sociedade rural. Foi, então, o triunfo do poder do negócio do imobiliário sobre os interesses dos residentes, com a conhecida convivência, pelo menos por omissão, do poder político, que só mais tarde, estava muito do mal já consumado, começaram a conhecer um pouco por todo o lado e à laia do que acontecia noutros países o eclodir de movimentos atinentes à sua defesa no pouco que ia restando do espaço público urbano (Giddens, 2004: 598), na tentativa de obstar ao seu completo açambarcamento e concomitante captura por interesses privados que condicionavam o seu uso de uma forma avassaladora, confinando cada vez mais o espaço para uso livre dos indivíduos a uns poucos recantos mal-amanhados e sem condições para um uso socialmente relevante.

Consumada a transfiguração demográfica do país, fica um território que vive a desesperada dicotomia de um enorme espaço não edificado, desruralizado, vazio, com uma capacidade de uso público quase ilimitada, mas a quem falta desesperadamente gente que o habite e dê vida às aldeias e lugares que o enformam, agora vivendo a nostálgica desertificação de contornos irreversíveis<sup>76</sup>, e de uma pequena parcela densamente povoada<sup>77</sup>, sobretudo num suburbanismo instalado nas orlas citadinas, onde nos núcleos urbanos centrais pulsa uma vida de serviços, de muitos metros quadrados de espaços comerciais, de arruamentos pejados de mobiliário urbano, espaços verdes ajardinados, turismo, quase despido de residentes permanentes, mas, simultaneamente, pejado de multidões entretidas nos rituais colectivos de consumismo e da espectacularização de cada momento da vida (Schibotto, 2009).

Nesta nova realidade se fundam também novas preocupações visando tornar a *urbanitas*<sup>78</sup> um verdadeiro temp(l)o de compartilhada vivência do espaço público, democraticamente acedido por todos quantos no seu tempo dele se acerquem como simples passantes ou demorados fruidores, tornando cada espaço um verdadeiro lugar praticado (Certeau, 1994: 202).

### **1.5. O Direito cidadão à cidade**

A cidade densa e desordenadamente construída e ocupada, centralmente interdita pela privatização dos espaços públicos, perifericamente *guetizada* em muitas ilhas

---

<sup>76</sup> Para Ferrão (2003: 22), este é o “país sonolento” do interior, com particular incidência no norte e centro, que perdeu a energia, despovoado, envelhecido, subdesenvolvido, estabilizado ou mesmo degradado no seu capital humano.

<sup>77</sup> Contrastante com o “país sonolento”, aqui plasma-se o país de “alta pressão” localizado nas manchas metropolitanas e urbanas, pululante e em contínuo desenvolvimento (idem).

<sup>78</sup> Vida na cidade (de Roma) (Leite de Vasconcelos, 1911: 122).

isoladas ou até mesmo rivais entre si e dentro de si mesmas, continua a destruir o sonho dos que para lá partiram em busca de um tempo outro que o campo nunca lhes dera. Da segurança prometida e procurada sobressai em grande escala um tempo de medo que a todos perpassa intensamente (Elin, 1997).

As muralhas seculares que ainda hoje encontramos bem conservadas, à época construídas ao redor de muitas cidades, entretanto extravasadas muito para lá desses limites, falam-nos de tempos em que predominava a preocupação em proteger os cidadãos de invasores mal-intencionados – exércitos estrangeiros, salteadores de estradas, saqueadores ou outros perigos que espreitavam extramuros. Nos tempos hodiernos, o medo, como lembra Bauman (1998: 55), vem agora do interior e está mais virado para o isolamento e fortificação do próprio lar dentro da cidade do que, como outrora, com a integridade e a fortaleza da cidade como um todo. Os muros cruzam agora a propriedade em inúmeras direcções, a vigilância apertada paira constante sobre os bairros, os espaços públicos permanecem sob protecção cerrada e admissão controlada, os condomínios interditos por guardas, por vezes armados e com portas operadas electricamente, a videovigilância chegou ao espaço público, tudo isto numa tentativa de suster perigos conhecidos e afastar cidadãos indesejados, muitos deles vivendo no interior do espaço urbano. A agorafobia apossou-se do cidadão e tornou-o desconfiado em relação aos outros de quem suspeita aprioristicamente, intolerante face à diferença, ressentido e marginalizador em relação aos estranhos, vivendo numa autêntica paranóia securitária que o isola completamente da sociedade e dos lugares e espaços societários que para ele se tornam não-lugares de passagem fugaz, onde a interacção social se encontra suspensa. São os contrastes entre, por um lado, os conjuntos das classes médias e os condomínios fechados e, por outro, os conjuntos das classes trabalhadoras e os bairros das comunidades étnicas reveladores da desigualdade que grassa na nossa sociedade (Barreto, 2007: 12).

Já não precisamos de nos socorrer das grandes megalópoles para explicitar os fenómenos de insegurança em larga escala, da indiferença, do desprezo e do assalto aos domínios públicos, numa ocupação maciça das ruas e das praças, duma saga desenfreada que complexifica a vida dos residentes urbanos, cada vez mais encurralados em grandes superfícies comerciais que proliferam e prosperam um pouco por todo o lado ou circunscritos à casa e aos condomínios. Como anota Silva Graça, “numa Europa, em que os equipamentos lúdicos-comerciais substituem progressivamente a rede de espaços públicos urbanos, em que se introduzem mecanismos privados na

produção de espaços públicos e usos colectivos em espaços privados, verifica-se que já não é clara a fronteira entre os domínios público e privado da cidade” (2006: 115), sendo aqui mesmo que se travará o combate que doravante oporá a cidade civilizada do lucro e da diversão à cidade pública e social de e para todos os indivíduos que nela habitam e cumprem a sua vida quotidiana. Um combate que enfrente sem qualquer trégua as desigualdades que transformaram a urbe num antro de intolerante segregação e palco das mais dramáticas formas de exclusão, que se espelham em espaços onde emergem os maiores contrastes sociais, numa prova inequívoca da sua incapacidades de “garantir a todos os seus moradores padrões mínimos de cidadania e de participação no mesmo pé de igualdade nas decisões que afectam a vida da cidade” (Hespanha, 2002).

Há mais de três décadas e meia atrás já Lefebvre (1974) postulava que a cidade do futuro se haveria de definir pelo contraponto com o controlo nela exercido pelos que não representam a vontade dos seus moradores, onde o direito à cidade constitui a forma superior dos direitos (direito a ser livre, a ser socializado na sua individualidade, a residir e a participar da vida da cidade), exactamente porque respeita a todos os seus habitantes enquanto locatários que interagem socialmente no espaço urbano e nessa conformidade afirmam a imprescindibilidade da sua presença activa e participante, concomitante à sua condição cidadina que a todos e cada um cabe defender intransigentemente, tida que deve ser a consequente possibilidade que daí advirá de inverter a lógica que tem questionado a cidade na sua verdadeira dimensão social<sup>79</sup>.

Será talvez por aqui que passará o verdadeiro retorno ao espaço público e a consequente (re)apropriação dos espaços públicos perdidos “encarados como articuladores, espécie de rótulas ou nós que combatem a tendência para a cidade

---

<sup>79</sup> “O direito à cidade não pode ser concebido como um simples direito de visita ou de regresso às cidades tradicionais. Só pode ser formulado como *direito à vida urbana*, transformada, renovada. Pouco importa que o tecido urbano asfixie o campo e aquilo que sobrevive da vida campestre, desde que “o urbano”, local de encontro, prioridade como valor de utilização, inscrição no espaço de um tempo promovido a bem supremo, encontre a sua base morfológica, a sua realização prático-sensível. Isto pressupõe uma teoria integral da cidade e da sociedade urbana, utilizando os recursos da ciência e da arte. Apenas a classe trabalhadora pode tornar-se agente, portador ou suporte social deste processo. Mas como há um século ela nega e contesta, exclusivamente através da sua existência, uma estratégia de classe organizada contra ela. Como há um século, ainda que noutras circunstâncias ela reúne os interesses (ultrapassando o imediato e o superficial) de toda a sociedade, e, em primeiro lugar de todos os que *habitam*. Os poderosos e a nova aristocracia burguesa (quem desconhece isso?) já não habitam. Vão de palácio em palácio e de castelo em castelo; comandam uma frota ou um país a partir de um iate, estão em todo o lado e em lado nenhum. Daí surge o fascínio que exercem nas pessoas que estão mergulhadas no quotidiano; eles transcendem o quotidiano; eles possuem a natureza e deixam os esbirros fabricar a cultura [...] O direito à cidade manifesta-se como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitá-la e a morar. O direito à *obra* (à actividade participante) e o direito à *apropriação* (bem distinto do direito à propriedade) estão implícitos no direito à cidade (Lefebvre, 1968: 154-5).

esquartejada, pericial, hiperespecializada, social e culturalmente segregada” (Lopes, 2007: 72). Uma urbe que não exclua os seus cidadãos do poder de decisão sobre o seu ambiente quotidiano, onde, por força disso, cada um deles saiba e se sinta legitimado a resistir a qualquer tentativa de marginalização da realidade urbana, através do reconhecimento que lhe é outorgado ao exercício de um real e efectivo direito à centralidade (Hespanha, 2002), pode afirmar-se como uma verdadeira *Polis* onde a *Ágora* não é mais um não-lugar, mas outra vez espaço de interacção, de experimentação e de afecto entre todos os seus cidadãos, adquirindo o lugar central que aí por natureza e função lhe cabe desempenhar<sup>80</sup>

O crescimento desmesurado do lastro urbano atafulhou a cidade e a própria urbe atrapalhada ficou com tudo o que lá caiu e do mais que a sua incapacidade de integrar desencadeou entretanto. A um planeamento descuidado faltou a montante políticas locais que integrassem as torrentes humanas que de todos os lados confluíam para um mesmo lugar que se ia abarrotando de gente que lá não encontrava recato e condição de vida condizente com o que procurava. O espaço povoado transmutou-se da largueza dos campos para a pequenez da cidade, que rapidamente o captou e capturou com toda a consequente densidade que a grande emigração caseira transportou, trazendo consigo outros interesses conflituantes de permeio com os dos seus residentes, mas, também e simultaneamente, muito dela dele *fugiu* escondendo-se por força dos medos saídos dos perigos à espreita que ao seu espaço entretanto assomaram. As praças ficaram vazias, as ruas transformaram-se em enchidos de carros que parecem não ter fim, os lares trancaram-se e as instituições abarrotaram-se. Os agoráfobos encontraram nas *prisões* em que vivem e em que *encarceraram* os seus formas de andar pela sociedade de gente que está lá, mas não está aqui, *ciberandantes* que não se podem tocar, nem contribuir para encher novamente as praças e as ruas da cidade.

Desta realidade que nos interpela, talvez seja através das crianças que melhor compreendamos a urgência que impende sobre a necessidade de devolver ao indivíduo o espaço público que lhe foi surripiado, para com ele e através dele poder recuperar tempos do tempo que só o espaço delas contém. E, a partir daí, compreender melhor a dimensão da problemática.

---

<sup>80</sup> “O retrato da cidade que pretendemos sugerir tem contornos de grande proximidade: olha-se para o lado, para cima, em frente, na medida dos nossos sentidos e na largueza do gesto. Completa-se o olhar com adornos que brotam da atmosfera circundante e com a sensibilidade táctil de quem toca, por experiência simultaneamente pessoal e social, as esquinas da cidade” (Lopes, 2007: 73)

## SECÇÃO IV

### O(s) espaço(s) do(s) tempo(s) das crianças

#### 1. Espaços, lugares e territórios da infância

Integrantes e integradas sem restrições ou reservas na sociedade que a partir delas se fundou e perpetuou historicamente, as crianças são, por condição geracional e pela alteridade que lhe é inerente, um corpo social com especificidades muito próprias merecedoras de olhares particulares quando nelas nos focalizamos, o que temos procurado não descurar ao longo desta revisão de literatura.

O(s) espaço(s) por onde andam as crianças não deve(m) (podem!?), por isso e também, deixar de ter em conta essa realidade plural, a infância, que Ariès (1988) ajudou a desocultar e melhor compreender e, conseqüentemente, a fazer emergir como, simultaneamente, objecto e objectivo a considerar *de per si* dentro do contexto em que se substancia, o que, convenhamos, nem sempre tem sido compaginável com outros interesses com aqueles conflituantes, sobretudo quando de espaço público falámos, campo onde, quiçá, se poderão anotar as mais visíveis distorções.

Como notam Lopes e Vasconcellos “toda a criança é criança de um lugar, do mesmo modo que toda a criança é criança em algum lugar” (2006: 108) onde produz as culturas infantis tendo como cenário um território que não só funciona como porto de ancoragem, mas que se assume, também, detentor do próprio substrato material necessário ao desenvolvimento do seu ofício. O espaço na sua abstracção e concomitante indiferenciação concretiza-se pelo conhecimento e valor que lhe é atribuído num lugar dado e territorializa-se quando se aproxima da experiência que cada criança vai construindo com o próprio contexto que o enforma (Cabanellas e Eslava, 2005), ponto nodal em que o espaço e o sentido que dele emana se tornam vitais para a consecução do objectivo que lhe subjaz enquanto campo de acção e interacção das crianças<sup>81</sup>.

Nesta conformidade, um espaço para as crianças que não contemple abertura suficiente para acudir às particulares exigências a que a infância e as suas culturas próprias conduzem, não se pode constituir como um verdadeiro território do primigénio

---

<sup>81</sup> “Entendemos o território da infância como um campo de procura originário de elementos emergentes ou que se submergem na nossa relação de união com o meio. Neste território do ‘primigénio’, a criança translada o seu conhecimento do espaço da consciência primária básica, onde esse espaço se torna gerador de emoções profundas na acção quotidiana e imediata com ele, à consciência secundária donde surge, sobretudo, a emoção do próprio conhecer” (Cabanellas e Eslava, 2005: 33).

e nele cada criança não passará de um inadaptado ser a uma realidade que despreza a sua. São exigentes as responsabilidades que se abatem sobre os gestores do espaço, sobretudo urbano, para que se não fechem as oportunidades que um planeamento plástico não deixará de propiciar no sentido do acolhimento de estratégias que tornem o chão também territorializável no interesse das crianças. Eslava e Tejada (2005: 60) encontraram nos arquitectos ingleses Alison e Peter Smithson, norteamericanos Charles y Ray Eames, nipónico-norteamericano Isamu Noguchi, catalão Enric Miralles e holandês Aldo Van Eyck, exemplos de sério comprometimento com uma arquitectura urbana em que “a infância se converte, por um lado, num lugar de procura de estratégias geradoras dos próprios projectos e, por outro, a infância será o âmbito para o qual se desenvolvem propostas e projectos, escolas, espaços-urbanos e inclusive objectos de jogo e brincadeira”. Neste último particular, é conhecida a sensibilidade que o arquitecto holandês Aldo Van Eyck<sup>82</sup> (idem) nutre por uma arquitectura onde as crianças e a infância sejam presença incontornável, considerando que a cidade, por dentro e por fora, deve oferecer uma certa plasticidade, graças à qual a criança possa adaptar a sua aventura de modo que não seja considerada como um *‘quantum emocional improdutivo’*, mas que seja redescoberta como uma viagem luminosa constitutiva e essencial (2005: 59-60).

Nesta procura de uma osmose entre a criança e o meio que a rodeia (Cabanellas e Eslava, 2005), plasma-se uma reflectida intenção de construir locais que emprestem a necessária contextualização que permita a cada criança explorar o imaginário das suas experiências espaciais subjacentes, por exemplo, nos jogos e nas brincadeiras a partir donde emergem os territórios infantis – apoiados na ideia de ‘homo ludens’ e consequentemente suportados em cenários geradores de espaços dinâmicos capazes de promover e sustentar a necessidade primária que o ser humano transporta de construir paisagens que possam albergar as marcas da sua actividade e que, nessa medida, seja um terreno de jogo, de aventura e de exploração (Eslava et al., 2005: 142) – quer respeitem ao espaço público, ao íntimo doméstico, ao desejo de um meio urbano mais lúdico e a instituições que disso dêem também a necessária conta, para que, no seu

---

<sup>82</sup> Este arquitecto implantou um novo conceito estado de consciência sobre qual devia ser o ponto de partida da arquitectura, com a construção de mais de oitocentos cenários de jogo/brincadeira em Amesterdão, recuperando, tanto para as crianças como para a própria cidade, espaços destruídos no decurso da Segunda Guerra Mundial (Eslava e Tejada, 2005: 59).



esforço congregado, se torne possível que a infância, como proclama Eyck (1956 apud Eslava e Tejada, 2005: 60)<sup>83</sup>, seja, de facto, um caminho pleno de (a)venturosa luz.

Não haverá que esgrimir neste domínio muitos mais argumentos para tornar mais consistente a premente necessidade de cuidar dos espaços das crianças formatando-os à dimensão do público especial a que se destinam ou tornando-os suficientemente elásticos para que não se tornem agressivos à sua peculiar condição, colhendo contributos oriundos de diferentes áreas do conhecimento, sobretudo dos que se encontrem verdadeiramente empenhados e comprometidos com tal desígnio, “com a consciência lúcida da necessidade de avaliação permanente” (Arandilla, 1998: 42), que permita um ajustamento concomitante que garanta o cumprimento conforme à sua função matricial – o diálogo entre pedagogia e arquitectura foi uma constante na construção e afirmação dos projectos que ergueram as duas conceituadas realidades que hoje representam as escolas montessorianas e regianas (Cabanelas et al., 2005: 15).

Até porque deste trabalho a montante muito se joga na construção de uma agenda do quotidiano da infância diversificada e, numa perspectiva sincrónica, contemplando padrões de vida qualitativamente ricos na promoção de rotinas e estilos de vida saudáveis das crianças (Pereira, 2002; Pereira, 2002a), susceptíveis de, diacronicamente, se assumirem como contributos seminais para o *empowerment* de cada indivíduo, que se comece a constituir desde bem cedo como efectivo sustentáculo de uma real literacia para a saúde (Carvalho, 2006: 35).

Nos territórios das crianças feitos espaços apropriados e por elas dominados como campos de acção e expressão das suas culturas próprias, não há lugares *majores* nem outras possessões *minores* num contexto que, pelo seu valor intrínseco, não é fragmentável em quadros valorativos de maior ou menor dimensão. Outros, feitos para elas e, conseqüentemente, medidos e aferidos por adultos supostamente conhecedores do terreno que lavram, não terão o condão de alegrar a cidade das crianças. A realidade com que nos confrontamos fala-nos de uns e de outros, naturalmente mais destes do que daqueles, deixando-nos contrastantes exemplos de cada um deles, por entre um outro incomensurável espaço onde lugares novos fisicamente inabitáveis aparecem a colorir o

---

<sup>83</sup> “Quando a neve cobre as cidades, a criança converte-se por um instante em dona da cidade. Então, se a criança, assim assistida, redescobre a cidade, a cidade também pode redescobrir as suas crianças. Se a infância é uma viagem luminosa, deixemos que a criança não viaje na escuridão. Onde haja algum espaço, algo mais permanente que possa proporcionar a neve como uma modesta correcção. Algo, diferente da neve, que a cidade possa absorver e não totalmente diferente do incidental, onde a criança se adapte de todos os modos à sua própria aventura” (Eyck, 1956 apud Eslava e Tejada, 2005: 60).

mundo das crianças numa estranha presença em que tudo, para além da máquina, está materialmente ausente.

## **2. Os lugares das crianças**

### **2.1. Uma história (des)afrentada**

Os lugares das crianças, sobretudo os lugares aonde não vão levadas pelos adultos ou para lá direccionadas por mandado expresso deles, são todos os lugares que possam satisfazer a indómita vontade com que se atiram pelo mundo adentro na ânsia de lhe conhecer as entranhas e matar a sede de pular e interagir de todas as formas com os seus iguais e consigo próprias. Como anotam Cabanelas e Eslava (2005: 20), não chegamos a ter necessidade de buscar ostensivamente a presença de crianças no meio tal é a forma expressiva como elas aí imprimem e, consequentemente, impõem a sua presença através de um imaginário espacial amplo e repleto de surpreendentes potencialidades que se espraia por todos os âmbitos das suas vidas na sua relação com o mundo, seja na casa, na escola, na cidade, na aldeia ou no meio natural, onde as marcas indeléveis da sua presença estão muito para além de um mero acto de estar, emergindo, pelo contrário e ao arrepio do que foi historicamente entendido até há bem pouco tempo atrás, como uma realidade estruturalmente objectiva e que, nesse sentido, se impõe por si só com as necessidades e comportamentos que à infância respeitam apenas.

Por longo tempo, foi no meio dos adultos que a criança tomou lugar na sociedade, com eles vivendo em comum o seu quotidiano (Ariès 1988), até que a escola os separasse de vez há pouco mais de um século, então só para alguns, e bem depois para as grandes massas que a escolaridade obrigatória foi enclausurando num espaço para a sua instrução, primeiro, e educação, depois, inteiramente destinado, antecedendo uns outros quantos que a seu tempo foram paulatinamente alargando a quarentena para bem perto dos limites de um encarceramento que desencadeou por estes tempos uma dialéctica acesa entre os contornos do mundo institucionalizado das crianças e as condições em que se tornou imperioso acudir aos desmandos que parecem dele emergir, sufocando positivamente o seu quotidiano. É para estes espaços de liberdade que nos importa olhar por agora, sem embargo do merecimento de tantos outros que por o terem deles e com eles se vai fartando as crianças, à custa da míngua e, concomitantemente, em prejuízo de alguns quantos outros para elas tão apetecíveis e necessários à fase geracional e desenvolvimental que vão vivendo.

Dentre os espaços de envolvimento das crianças em actividades não estruturadas, ou supostamente tidas como tal – de microenvolvimento os que se confinam ao espaço habitacional e de macrodesenvolvimento os que lhe são exteriores (Serra e Viquer, 1998) – são os que se constituem como potenciais sustentadores de actividades de tempos livres, particularmente os de cariz lúdico, que adquirem por agora e mercê do pesado fardo institucional que impende sobre o quotidiano das crianças um particular significado.

Historicamente, e como anota Lavado (2007: 50), os espaços de brincadeira tinham uma relação directa com a tipologia que lhe subjazia, indo do secretismo dos que davam guarida aos jogos de carácter iniciático, que pressupunham a sujeição a ritos de passagem e que, muitas das vezes, implicavam, sobretudo no meio dos rapazes, o audaz enfrentamento da dor ou do medo (penetrar noite adentro numa igreja abandonada, numa capela mortuária ou mesmo rondar o cemitério local), desafiar as guardas de uma quinta hermeticamente fechada ao exterior pela calada da noite ou mesmo afrontar as águas revoltas e roliças de um ribeiro para amarrar enguias com as mãos desnudadas, até aos espaços mais do domínio do permitido e menos do domínio do interdito e da transgressão que aqueloutros na sua configuração representavam, onde ocorriam as brincadeiras menos arrojadas praticadas no espaço de transição, transversal a toda a comunidade – à porta de casa, à porta dos parentes e vizinhos, no lugar, no largo, na rua, no logradouro escolar (enquanto permaneceu sem gradeamento), no adro da igreja, nos quintais, nos campos e nas quintas. Enfim, por tudo quanto era sítio onde se pudesse montar o circo da brincadeira, de todas as brincadeiras, em todos os espaços que com elas se conformassem ou a partir donde se tornasse possível o seu desencadeamento, daí tantas vezes induzido também (Eslava, 2005).

Os lugares onde as crianças gostam de ir e estar, são, por isso, segredos que elas não gostam de trocar com os adultos, deles mais não pretendendo do que obter autonomia para o fazerem sozinhas. Como lembra Benjamim (1992: 47), “lucubrar” sobre o mundo das crianças é uma tolice perante o seu poder criador para o fazer nas circunstâncias mais particulares e simples, a partir, tantas vezes, do que sobeja do mundo dos adultos que, no seu espaço, elas gostam de (re)colorir à sua maneira<sup>84</sup>.

---

<sup>84</sup> ‘É uma tolice lucubrar pedantemente sobre o fabrico de objectos – material didáctico, brinquedos ou livros – apropriados a crianças. Desde o iluminismo, essa é uma das especulações mais bafiantes dos pedagogos. O entusiasmo pela psicologia impede-os de reconhecer que o mundo está repleto dos mais incomparáveis objectos de atenção e exercício infantil. E os mais apropriados. De facto, as crianças são particularmente propensas a procurar todo e qualquer local de trabalho onde seja visível a criação de

Apesar de conhecidas ainda algumas realidades – Serrano (2003: 318-9) indagou e constatou a autonomia com que as crianças se movimentam no bairro, crescente com a idade e mais alargada quando exercida pelos rapazes, mas sem nunca extravasar os seus limites, sendo as crianças pertencentes ao estatuto baixo as que revelam limites territoriais com independência mais alargada – outras há que, perpassando todo o universo espacial não institucionalizado, nos falam da inadequação dos espaços, proibições impostas pelos pais e da falta de tempo (idem: 318), que, conjuntamente com a paranóia securitária instalada na sociedade e do apelo que a sofisticação tecnológica do lar faz à permanência das crianças no seu interior, retiraram positivamente as crianças da rua em particular e do espaço público no seu conjunto mais generalizado.

Recuperando em Augé (1994) a sua ideia de lugar-antropológico como espaço identitário, relacional e histórico, os lugares que historicamente foram habitat natural do mundo das crianças e das suas culturas, particularmente a rua, tornaram-se, perdido o seu público dilecto, não-lugares, espaços por onde as crianças passam e não frequentam, onde, como anota Pires (2006: 65), impera a violência<sup>85</sup> e a intolerância, impedindo o indivíduo de ser feliz e de ter prazer de passar e estar.

De um desafrontamento recente que pejava de crianças o espaço público, que livremente o habitavam para nele construírem o seu peculiar habitat, numa inclusão tácita dos adultos que viam nas suas artes de fazer ancestrais práticas que faziam parte da história de cada um, caímos de repente num afrontamento desses locais onde, como lembra Benjamin (1992: 47), todos crescemos aprendendo a enfrentar o mundo dos adultos ensaiando a partir dos pequenos mundos que aí erguíamos com as aparas que dele iam ficando.

Por esses lugares de sociabilidade puderam as crianças construir histórias encantadas, viver aventuras mil, brincar e jogar nos limites da liberdade, do risco e,

---

objectos. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos desperdícios que ficam da construção, do trabalho de jardinagem ou doméstico, da alfaiataria ou da carpintaria. Reconhecem nos restos o rosto que o mundo das coisas lhes mostra, precisamente a elas, a elas somente. Neles, as crianças não imitam tanto o mundo dos adultos como, através daquilo que com eles constroem nas suas brincadeiras, criam uma nova relação súbita entre os materiais mais diversos. Assim, as crianças criam, elas próprias, o seu mundo das coisas, um mundo pequeno dentro do grande mundo. Deveríamos ter em consideração as normas deste pequeno mundo das coisas quando deliberadamente quisermos criar algo para as crianças, em vez de preferirmos que a nossa actividade, com tudo quanto nela é requisito e instrumento, encontre, por si mesma, o caminho que a elas conduz” (Benjamim, 1992: 46-7).

<sup>85</sup> Violência que também podemos encontrar nos espaços institucionalizados, com particular enfoque no fenómeno do “bullying” que se instalou na escola, sobretudo pública, e que Pereira tem estudado, definindo-o como constituindo um aglomerado de “comportamentos agressivos de intimidação e que representam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com carácter regular e frequente” (2002: 16).

quantas vezes, do perigo, num processo de crescimento que as enrijecia por dentro e por fora. Enquanto tal, com os seus afectos, os lugares das crianças fazem parte de um património imaterial que a UNESCO pretende valorizar e perpetuar promovendo a sua integração na rede do património cultural imaterial<sup>86</sup> através do programa ‘Monumenta’<sup>87</sup>.

Entretanto, tidas a dimensão e a consequente pertinência que esta problemática encerra, vão sendo socialmente intentadas fórmulas organizacionais procurando conciliar uma certa inevitabilidade da institucionalização das crianças, ditada por uma família muito tempo arredia de casa e uma escola cada vez mais curricular, algumas delas consubstanciadas em projectos onde se procura acudir ao incómodo a que a situação chegou.

Se a vontade de o fazer vale alguma coisa pela intenção, já o jeito com que se procura construir e operacionalizar espaços que colmatem as lacunas organizacionais objectivas que retiram da agenda diária das crianças a sua presença em espaços onde o seu tempo livre seja a tradução prática de um constructo que lhe consigna também algumas margens de discricionariedade no uso e na apropriação espacial de territórios para o fazer em concomitância merece alguma reflexão contextualizada.

## **2.2. Espaços de lazer (ou talvez não)**

A já constatada complexificação crescente da vida das crianças e da sua situação institucional, verdadeira marca fundadora do movimento de renovação do pensamento em torno das suas práticas quotidianas, enquadrável no quadro mais vasto que enforma a situação global da infância e a sua inserção compaginável com a condição que lhe é socialmente devida (Sarmiento e Pinto, 1997), explica a novel realidade que as práticas de lazer e a parafernália que lhe subjaz trouxeram para o discurso das políticas para a infância e da práxis que lhe deve corresponder.

Tidas as já anteriormente propaladas características de frivolidade, de liberdade e de expressão pessoal que cada um pode exprimir sem qualquer constrangimento, numa autodeterminação e autogestão das actividades pelo próprio actor, sem as quais não se

---

<sup>86</sup> Entende-se por património cultural imaterial representações da cultura como: as práticas, as forma de ver e pensar o mundo, as cerimónias (festejos e rituais religiosos), as danças, as músicas, as lendas e contos, a história, as brincadeiras e modos de fazer (comidas, artesanato, etc.) – junto com os instrumentos, objectos e lugares que lhes são associados – cuja tradição é transmitida de geração em geração pelas comunidades brasileiras.

<sup>87</sup> E.g. Rede de Património Imaterial Cultural de Potiguar (Brasil), onde se integram os lugares de sociabilidade. Em [http://www.fja.rn.gov.br/imaterial/patrimonioimaterial/docs/o\\_que\\_e.pdf](http://www.fja.rn.gov.br/imaterial/patrimonioimaterial/docs/o_que_e.pdf) Acedido em 2010-01-17.

poderá falar nunca de um verdadeiro tempo livre de lazer consignado ao interesse exclusivo do seu usufruidor, os espaços que lhe servirão de palco não se devem constituir como obstáculo à prossecução de tão importantes desígnios.

Por isso, o espaço de lazer é, como bem o sustenta Dumazedier (1980: 55), um espaço vivencial diferente de todos os outros – da família, da escola, da igreja, do clube, etc. – onde o objectivo “precípua” é o de viver apenas pela oportunidade de usar de um tempo livre para si e para com ele dar expressão às suas necessidades individuais, físicas, sociais, artísticas e outras que só cada um *de per se* poderá definir como susceptíveis de inclusão na esfera do lazer. No caso das crianças, tal significa que os adultos terão de abrir mãos do controlo que constitui a sua imagem de marca junto delas nos demais espaços co-partilhados, pois os espaços de lazer supõem que neles impere uma autonomia e liberdade plenas sobre as quais aceitam não mais projectar qualquer dimensão educativa, reconhecendo à criança a simples utilização hedonista do tempo e da acção que sobre o espaço decida levar a cabo individualmente ou em contexto grupal (Roucoux, 2006: 237). Nesta conformidade, a autonomia impõe-se como uma verdadeira matriz quer nas actividades lúdicas, quer nas relações sociais e na gestão do tempo, o que alcandora a criança a um efectivo e pleno actor sobre um espaço na circunstância verdadeiramente seu.

Malta et al. (2002: 44) e Pereira (2006: 26-27), propõem um conjunto de categorias para a construção de uma tipologia concomitante, que podemos sintetizar em espaços lúdicos, espaços desportivos, espaços culturais e espaços verdes e habitats naturais e seminaturais ou estrutura verde global (espaços abertos de fruição colectiva e dimensões diversificadas). Qualquer um deles é susceptível de reunir o conjunto das particularidades que se encontram subjacentes aos espaços promotores de práticas de tempos livres prazerosas e constitutivas de momentos de lazer das crianças, com um particular enfoque nos que se estendem por zonas eminentemente naturais, tão propícias à emergência das *affordances*<sup>88</sup> (Gibson, 1977) que fazem as suas delícias e se mostram, também, de grande valor educativo, e que as crianças perante cenários desafiadores e convidativos para a aventura e a descoberta, como os que a natureza viva propicia,

---

<sup>88</sup> Conceito provindo da psicologia e muito referenciado no âmbito da motricidade humana e que se refere a coisas ou acontecimentos que o ambiente natural propicia ao indivíduo e que o levam a agir. *Affordances* são oportunidades (propiciadas por objectos, eventos ou locais) que conferem ao indivíduo potenciais desafios para a acção, e consequentemente para o desenvolvimento de uma habilidade ou de parte do seu sistema biológico.

nunca enjeitam de experimentar reiteradamente até que o cansaço as vença muita das vezes.

À míngua de espaços livres seguros ou de tempo disponível para neles se embrenharem as crianças, foram emergindo um pouco por todo o lado outros espaços que têm como ponto de partida uma bem-intencionada marca de os situar no patamar em que atrás colocamos aqueles que devem bem servir como lugares verdadeiramente potenciadores de práticas de lazer em função da sua configuração organizacional e práxis efectiva.

Roucous (1986), Mollo-Bouvier (2000) e Máximo et al. (2004) desenvolveram estudos em torno de outras estruturas (centros de lazer sem alojamento, ateliers de tempos livres, escolas de música e de dança, clubes desportivos...) e constataram claramente que o campo de acção dessas estruturas institucionais exteriores à escola está fortemente tomado por uma ambivalência que balança entre o divertimento e a educação, demonstrativa da dificuldade que estas instituições têm em se distanciar de uma intenção educativa da criança mesmo apesar de muitas delas se terem construído à margem ou mesmo em oposição à própria escola, mas não conseguindo resistir à sua pressão e consequente colonização do tempo infantil para fins que lhe são próximos (trabalhos de casa, estudo acompanhado, entre outros), numa verdadeira caça e captura quantas vezes integral de um espaço que deveria servir para tudo menos para dar continuidade as actividades escolares ou a acções que lhe são manifestamente afins.

Roucous (s/d; 2003; 2006) considera que a ludoteca constitui uma verdadeira lufada de ar fresco no ambiente que empesta os tempos livres das crianças e que, em boa verdade, torna a sua respiração difícil e penosa dentro das paredes em que se encontra institucionalizada de uma forma que ronda muitas vezes o seu aviltamento. Sem perder de vista o seu valor educativo, a ludoteca constitui-se em oposição à escola e a todas as demais organizações extra-escolares para crianças, de sentido e matriz paraescolar muitas delas, desenvolvendo um espaço de lazer e jogo para cada um a partir dos seus próprios interesses e vontade expressos, desocultando espaços desenvolvimentais que não são à partida desencadeados com tal intuito<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> “En préservant au jeu et au loisir leurs caractéristiques essentielles, en particulier pour les enfants, la ludothèque se situe en marge des institutions hors scolaires puisqu’elle n’élabore pas d’objectif éducatif et n’est donc pas contrainte ensuite à formaliser des pratiques pour en assurer la dimension éducative. L’analyse de cette institution de loisir particulière permet ainsi de mettre en évidence l’institutionnalisation d’un espace-temps qui permet le développement de l’éducation dans ses modalités informelles. La ludothèque se situerait ainsi sur le même plan que d’autres espaces où l’enfant apprend en particulier avec du jeu, sans qu’il y ait aucune velléité en la matière comme le milieu familial mais aussi

Indubitavelmente, e sobretudo porque a escola é cada vez mais um verdadeiro e alargado local de vida das crianças, o recreio escolar constitui-se como um espaço para a concretização dos propósitos imanentes à urgente e imperiosa vivificação de lugares que sejam verdadeiramente das crianças e da consequente construção social que brota das suas culturas infantis pacientemente desenvolvidas pelos grupos aí (re)constituídos em permanente interacção (Delalande, 2001), embora, até aqui, seja possível vislumbrar noutros contextos de recreação exteriores à escola (e.g., ATL's) a intrusão de orientações adultas apontadas a temáticas tratadas pelas crianças na escola (Máximo et al., 2004: 11), numa total perversão de um espaço-tempo donde o adulto se deve manter por natureza afastado e, consequentemente, arredado de qualquer orientação organizacional.

Provavelmente, como sustenta Jarrett (2003), muitas das crianças que frequentam a escola têm no recreio escolar o único espaço para interagir com os seus iguais, antes que o apertado plano organizativo do ATL ou doutro organismo similar, e o espaço doméstico, as feche em ambientes onde as espera o trabalho continuado ou a solidão de uma sala de estar na companhia de uma televisão e de um comando. Recre(i)ar estes espaços constitui não só um tributo ao que as crianças deles esperam (Nídio, 2007), como configura, também, um contributo para uma efectiva qualificação de territórios que contribuirão para o estabelecimento de um equilíbrio no quotidiano das crianças.

Os espaços lúdicos e de lazer são uma componente intemporal da história de vida de todas as crianças. Requalificá-los é, como sustenta Schlee (2001: 48), um convite a vivê-los intensamente e deles aproveitar plenamente sem ambiguidades nem ambivalências que lhes desvirtuem a função, coisa que as crianças sabem fazer como ninguém desde que para tal lhes seja propiciado um envolvimento temporal significativo. Desafio maior não se poderia colocar por agora face à emergência em acudir ao perecimento da vida pública que se vai fazendo sentir por mor de tantas coisas

---

la cour de récréation [...] Mais par contraste, cette analyse met aussi en évidence la position très ambivalente des institutions hors scolaires et la complexité des réalités que recouvre l'appellation non formelle" (Roucous, s/d:11).

Preservando as características essenciais do jogo e do lazer, em particular para crianças, a ludoteca coloca-se à margem das instituições exteriores à escola pois não contém objectivos educativos e não coloca constrangimentos à formalização de práticas para assegurar uma dimensão educativa. A análise desta peculiar instituição de lazer permite também evidenciar a institucionalização de um espaço-tempo que promove o desenvolvimento educativo de uma forma informal. A ludoteca situa-se também sobre o mesmo patamar de outros espaços onde a criança aprende, em particular com o jogo, sem que haja qualquer veleidade nesse sentido, como no meio educativo, mas também no recreio escolar [...] Mas, por contraste, esta análise coloca em evidência a posição deveras ambivalente das instituições não escolares e a complexidade das realidades que oculta a designação não-formal. (tradução nossa)



que para trás fomos contabilizando e da facilidade com que por aí proliferam outros espaços com aqueles conflitantes, se não no jeito, certamente que com grande impacto na função de sociabilidade presencial que com eles se esvai em toda a linha.

Não tanto pelos danos que certamente não acarretam, mas, seguramente, pela sobreposição espaço-temporal que apaga a presença das crianças das ruas e das praças onde se desenha uma vida social de contornos bem diferentes da que (o)corre no ciberespaço.

### **2.3. O *site* na vez do *sítio***

O *sítio*<sup>90</sup>, na singularidade do seu significado íntimo, de coisa que nos pertence ou a que num tempo dado pertencemos e que a partir daí, por tudo quanto representou, passou a integrar o património histórico que a história de cada um de nós necessariamente transporta, porque nele se fez também, ou pluralizado nos inúmeros recantos onde em crianças sitíamos as nossas brincadeiras e verdadeiramente funcionamos como sociedade, constituiu-se desde sempre como o lugar maior entre todos os que fazem parte da geografia da infância, o aqui e agora da reiterada (re)criação das histórias com que sonhávamos todos os dias.

Cada vez mais feito memória, muito do que o *sítio* foi e representou como que se volatilizou, trocado na segunda modernidade pela possibilidade de criação e desenvolvimento de um novo espaço público, uma *Nova Ágora* (Silva, 2004) que a comunicação reticular sustentada nas redes e serviços telemáticos, sobretudo da *Internet*, tornou numa realidade que a conquista quase imediata de biliões de utilizadores catapultou em pouco tempo para padrões de utilização nunca vistos, com a particular apetência das crianças para a novidade a colocá-las na vanguarda dos usuários deste “novo espaço antropológico” (idem).

Aliás, os Estudos do Eurobarómetro de 2005 e 2008, realizados pelo Programa *Safer Internet*, revelam que o uso da internet pelas crianças continua a aumentar. Em 2005, 70% das crianças entre os 6 e 17 anos na Europa dos 25 usavam a Internet. Em 2008, esta percentagem subiu para uma média de 75%, apesar de o uso entre os adolescentes ter crescido pouco ou mesmo nada. O maior aumento de uso aconteceu entre as crianças mais novas: em 2008, 60% das crianças entre os 6 e os 10 anos eram utilizadoras da internet (Livingstone e Haddon, 2009).

---

<sup>90</sup> Lugar assinalado por alguma circunstância (ou acontecimento) importante (Cf. Grande Enciclopédia Portuguesa Brasileira, pp.. 278-279 e Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, p. 3348).

É um enorme e em crescendo extracto da infância que passa muito do seu tempo mergulhado num mundo virtual<sup>91</sup> desapegado do aqui e agora, habitando o ciberespaço (Lévy, 2001: 19) e a sua vasta e incontável capacidade de pôr cada um a comunicar com todos e até consigo próprio<sup>92</sup>. Neste novo espaço habitam as chamadas comunidades virtuais (Rheingold, 1996; Soares, 1999) que constituem no seu interior outros novos espaços sociais geradores de novas solidariedades, novos encontros, novos mecanismos de participação e de interacção à distância incomensurável de um clique, mas que, contudo, também são susceptíveis de criar novas sociabilidades presenciais a partir de novos espaços materiais e motivos de encontro, como, por exemplo, os cibercafés e os jantares de membros do IRC (Internet Relay Chat) que no espaço virtual convivem quotidianamente (Silva, 2004).

Hábeis, ávidas e assíduas frequentadoras destes mundos virtuais, as crianças portuguesas rapidamente transformaram o *Habbo Hotel*, o *Club Penguin* e o *Neopets* em verdadeiros casos de sucesso de domínios favoritos em Portugal, com mais de três centenas e meia de milhares de utilizadores e mais de quatro milhões de cibernautas nos primeiros sete meses de 2009, como aferem os dados divulgados pelo Netpanel da Marktest<sup>93</sup>, o que, tida a dimensão demográfica do país, não pode deixar de constituir motivo de reflexão em torno do poder de atracção que brota destas novos e autênticos recreios *online*.

Pouco se sabe sobre os modos como a cultura de pares medeia a utilização da *Internet* pelas e entre as crianças, embora estudos anteriores apontassem para variações entre países no equilíbrio entre família e pares à medida que as crianças vão crescendo, para os constrangimentos da amizade em culturas onde há forte restrição ao brincar na rua, e para o aumento dos quartos fortemente apetrechados de equipamentos multimédia em culturas individualizadas (Haan e Livingstone, 2009). Sabe-se, contudo, o suficiente para cuidar de promover uma cultura de participação que acautele quem passa pelos ciberlugares e se arrisca a ter um (des)encontro desagradável com uma inesperada

---

<sup>91</sup> “Quando uma pessoa, uma colectividade, um acto, uma informação [um espaço] se virtualizam, tornam-se ‘não-presentes’ desterritorializam-se. Uma espécie de desengate separa-os do espaço físico ou geográfico e da temporalidade do relógio e do calendário” (Lévy, 2001: 21).

<sup>92</sup> “O ciberespaço é a trama informacional construída pelo entrelaçamento de meios de telecomunicação e informática, tanto digitais quanto analógicos, à escala global ou regional. Telefones, telemóveis, rádio e televisão, infra-estrutura de cabos de cobre ou fibras ópticas, ondas de rádio ou satélite, organizados em redes locais (Intranets, como, por exemplo, a ligação em rede entre os computadores das unidades de uma universidade) ou globais, tendo os seus terminais de comunicação ou as suas informações gerenciadas por computadores, formam o ciberespaço” (Duarte, 1999: 27)

<sup>93</sup> <http://netpanel.marktest.pt>.

*desvirtualização* caída do ciberespaço e de outros perigos que daí espreitam permanentemente e que, pela sua amplitude, já vão reclamando abordagens tipificadoras e formativas que se assumam como alertas preventivos junto dos pais e das crianças para o que, neste domínio, pode por aí vir quando menos se espera.<sup>94</sup>

Com as virtudes e os defeitos com que as coisas da vida sempre se apresentam, as crianças encontraram um novo mundo nos mundos novos do mundo virtual, com um sem número de *sites* para explorar repetidamente, a que se vão prendendo horas a fio como que encantadas com o seu fascínio. É um mundo completamente novo que se lhes abre e que necessitam de agarrar, explorar, conhecer e dominar, porque faz parte integrante do mundo do nosso tempo e, sobretudo, do seu tempo.

Reconheçamos, todavia, que ao separar fisicamente as pessoas e ao diluir a sua interacção num espaço que não se sente, nem se cheira, nem se vê para além do monitor, o *site* mais do que se substituir ao sítio, substituiu também e acima de tudo o ponto de encontro interpessoal, face a face, onde se desenhavam as interacções e com elas as configurações e as tramas com que muito da sociedade historicamente se construiu.

Ao chão que calcamos, que calcorreamos, onde nos parqueamos para uma amena conversa ou animada brincadeira, de uma forma livre e espontânea ou por tradição de uso circunstanciado ou circunstancial, como se de uma sala de visitas colectiva se tratasse, está acometida uma função social primordial se se quiser preservar ainda o papel insubstituível com que ancestrais práticas sociais afirmaram a *Velha Ágora* através dos tempos e de todas as gerações.

### **3. (Re)Tornar ao espaço público**

“Andante, andante...no espaço público da cidade vejo de tudo, só não vejo crianças a brincar!”<sup>95</sup>. Nesta dramática constatação, saída como que à laia de um desabafo denunciador, está resumido o estado a que chegou, no essencial, a relação lúdica das crianças com o espaço público, sobretudo o que dele vai restando nas zonas

---

<sup>94</sup> Em <http://www.miudossegurosna.net/>, encontramos, num trabalho afincado do seu mentor, Tito Morais, um contributo valioso para conhecer o lado menos recomendável com que hoje a sociedade da informação e comunicação está a esse nível confrontada, particularmente no que à vulnerabilidade das crianças concerne.

<sup>95</sup> Rematava assim João Teixeira Lopes uma palestra incidindo sobre a temática “ Infância e Espaço Público”, que decorreu no Auditório do Centro Multimédia IEC/IEP/ICS da Universidade do Minho, no dia 18 de Dezembro de 2008, integrada no Ciclo de Conferências em Sociologia da Infância (iniciativa do Instituto de Estudos da Criança em colaboração com o Instituto de Ciências Sociais).

urbanas abertas ao grande público, para onde o ser humano tendencialmente parece querer continuar a caminhar de uma forma inexorável.

São conhecidas muitas das razões para esta espécie de topofobia a certos lugares públicos que se apossou da maioria das crianças (Pfister, 1991; Cabaço, 1991: 213; Neto, 1997a: 15; Neto, 2006), que desertificou as ruas, as praças e os largos que ajudaram a construir bons nacos da história de vida dos indivíduos, com as concomitantes consequências que daí emanam para a instalação em larga escala de estilos de vida onde a interacção grupal livre e em contexto exclusivo entre crianças se degradou para níveis que, a continuarem na escala ascendente que tem caracterizado o seu desenvolvimento, a aproximam do limiar do desaparecimento.

O estado do problema é de tal forma candente que, um pouco por todos os lados em que o quadro se encontra mais enegrecido, emergem campanhas que visam (re)colocar as crianças de novo na rua para passear, conversar, jogar e brincar, fazendo-o livremente e em condições de total segurança (Neto, 2006)<sup>96</sup>. Exemplos desta preocupação chegam-nos de Inglaterra com a criação e implementação do “London Play’s Street Play”, projecto que tem como objectivo proporcionar às crianças a rara oportunidade de brincar nas suas ruas, que para o efeito serão fechadas ao trânsito em determinados dias, contando, também, com o beneplácito de todos os automobilistas para o êxito das jornadas. Estes eventos estão a colher adesões em várias das grandes metrópoles (Berlim, Copenhaga e Nova Iorque...)<sup>97</sup>. No mesmo sentido aponta o “National Street Play Day” que na Holanda visa comprometer cidades e vilas que a tal queiram aderir com a oferta às crianças de um dia no ano de ruas sem trânsito e seguras para brincar sem restrições<sup>98</sup>. De Nova Iorque chega um ambicioso plano de requalificação e devolução ao uso público de cerca de três centenas de recreios escolares degradados para livre uso das crianças e da população em geral fora do tempo escolar (fim das aulas de cada dia, fins de semana, feriados e férias)<sup>99</sup> numa parceria público-privada envolvendo a Câmara Municipal de Nova Iorque e a TPL – Trust for

---

<sup>96</sup> “Em todo o mundo estão a ser criadas ruas de jogo ou ruas residenciais. Trata-se de locais onde se pode circular convencionalmente e em condições de segurança, jogar, passear, conversar, fazer actividade física, tornando agradável a vida na cidade. Em certos países iniciaram-se outros projectos relacionados com o encerramento de ruas ao trânsito durante os fins-de-semana ou ruas de jogo organizadas com a intervenção de animadores de jogo” (Neto, 2006).

<sup>97</sup> Em <http://www.londonplay.org.uk/> poderemos encontrar informação que permite perceber o alcance desta acção e, através dele, medir o tamanho da problemática que lhe subjaz.

<sup>98</sup> Cf <http://crossroadsmag.eu/2009/05/10-june-national-street-play-day/> - Acedido em 2010. 01. 22.

<sup>99</sup> Cf. New York Times, de 8 de Julho de 2007. Para mais informação sobre este projecto consultar [http://www.tpl.org/tier3\\_cd.cfm?content\\_item\\_id=23206&folder\\_id=631](http://www.tpl.org/tier3_cd.cfm?content_item_id=23206&folder_id=631) – Acedido em 2010-01-22.

Public Land, uma organização não governamental sem fins lucrativos dedicada à preservação dos espaços públicos. São exemplos que contêm um esforço para tornar o espaço público de novo um elemento topocêntrico no quotidiano das pessoas, sobretudo das crianças, criando condições ambientais apropriadas ao seu uso para a prática desportiva e para actividades de lazer ao gosto dos seus utentes. Começa, por outro lado, a ser prática corrente no planeamento urbanístico de tempos a esta parte a consideração de redes de espaços abertos de sociabilização e de comunicação, associados, em especial, à libertação de vastas superfícies de terrenos desactivados e outrora ligados ao contexto fabril hoje desactivado (Lopes, 1999), numa tentativa de desafogar o meio urbano da teia de construção densa e desordenada em que caiu e, ao mesmo tempo, abrir novos espaços para que neles as crianças se possam encontrar e reatar velhas práticas lúdicas<sup>100</sup>. Apesar da dimensão que a problemática adquiriu a montante, estes constituem já alguns (bons) exemplos que mostram facetas do arrepiar de um caminho que parece não ter fim, mas que, talvez, ajude ainda a estancar a tendência que as coisas em matéria de uso do espaço público vão conhecendo e, quem sabe, a compaginá-lo com outras realidades consigo concorrentes mas não excludentes entre si, como sugere, por exemplo e apesar do objecto primordial que lhes subjaz, a realidade dos espaços públicos privatizados para fins comerciais que incluem zonas de lazer e de livre acesso para uso dos seus utentes.

Contudo, os programas da UNICEF “Cidades Amigas da Infância”<sup>101</sup> e o desenvolvido no âmbito da International Association of Educating Cities<sup>102</sup> constituem dois exemplares projectos que perseguem objectivos que, sem embargo do merecimento dos que anteriormente elencamos, visam promover a sustentabilidade de programas que não espreitem a problemática do direito ao uso do espaço público apenas enquanto tal, mas também como pressuposto para a participação dos interessados na concepção e aprovação de políticas públicas disso sustentadoras<sup>103</sup>, enquanto decorrências de

---

<sup>100</sup> “A produção e conservação de pequenos e grandes espaços livres e abertos, como parques de vizinhança, grandes parques, caminhos e corredores verdes, espaços aquáticos, praças, etc., enquanto lugares de circulação e de reencontro com funções destinadas a actividades como o lazer, o jogo, o desporto ou o repouso, aparecem pois, cada vez mais, como elementos constitutivos da qualidade de vida e da sociabilização em meio urbano. A implementação da natureza ao lado do lugar de habitação oferece a possibilidade de tornar a vida na cidade mais viável e de revitalizar socialmente o espaço urbano” (Lopes, 1999).

<sup>101</sup> Cf. <http://www.cidadesamigas.org/programa.html> - documento *online* acedido em 2010. 01.22.

<sup>102</sup> Cf. <http://www.bcn.es/edcities/aice/adjunts/Carta%20Ciudades%20Educadoras%20%202004.pdf> – documento *online* acedido em 2010-01-22.

<sup>103</sup> Projectos desenvolvidos em Itália (e. g. Pistóia, San Miniato e Prato) e Espanha (e. g. Barcelona e Madrid) constituem, entre mais de oito centenas deles espalhados um pouco por todo o mundo, alguns

institutos universais consagradores de políticas globais da sua defesa e efectiva promoção como o são a Convenção Mundial dos Direitos do Homem e a Convenção sobre os Direitos da Criança que lhe subjaz.

A Sociologia da Infância tem procurado, à laia do que o tem feito com outros domínios, olhar esta problemática com o enfoque que tem por essencial, colocando no centro da discussão a criança e a infância e o papel que lhes cabe, de facto e de direito, na definição do seu lugar dentro do espaço público, pelo que não pode deixar de se identificar em larga escala com os fundamentos e alcance de todos os programas que importem ao bem-estar e respeito pelas crianças e a infância em toda a linha, com particular apreço pelos dois últimos projectos com cujos princípios globais se conforma e, nessa conformidade, perfilha em toda a sua extensão.

O lugar da criança no espaço público, ou melhor dizendo, a conquista de um espaço público da infância nas suas dimensões material e simbólica, há-de necessariamente começar pela diluição dos estereótipos que a tal obstaculizam: as crianças não são propriedade de ninguém, valem *de per si* e no tempo em que vivem, não constituindo um qualquer projecto de futuro de cariz privado que pela sua incompetência e prescindibilidade há que recatar da perigosidade, resguardando-a, para tanto, da presença no exterior familiar (Schibotto, 2009). Na assunção plena desta realidade se há-de estacar em boa verdade toda a evolução da problemática, porque foi na negação dela que imbricou no essencial a imensa teia de contingências com que velhos conceitos familialistas, privacionistas e intimistas ocultaram as crianças da sociedade e, conseqüentemente, de nela participarem como seus membros efectivos.

Reconheça-se, assim, que, historicamente, o *status* social menor das crianças e da infância constituiu-se sempre como o maior dos obstáculos à ocupação do lugar que socialmente lhes é devido, donde resultou uma absoluta ausência nos palcos onde se dirimia a organização dos espaços públicos (Horelli, 1998) e onde são reconhecidamente competentes para intervir em conformidade significativamente (Chawla, 1997), desde que para tal saibamos perscrutar-lhes o sentido e a oportunidade com que se expressam.

---

exemplos conhecidos e bem conseguidos da afirmação de políticas públicas através das quais as administrações municipais investiram e investem no sentido de garantir qualidade e acessibilidade aos serviços educativos para a infância, visando a construção de uma cidade mais acolhedora, mais segura e realmente amiga das crianças e dos jovens, no pressuposto de que uma cidade capaz de propiciar margens crescentes de autonomia e liberdade às suas crianças é uma cidade na qual haverá mais motivos para que os adultos também nela vivam e se sintam bem.

Na verdade e como sustenta Sarmiento, “sempre que as crianças são chamadas a intervir politicamente, elas revelam competências políticas” (2006d: 210), fazendo-o através de uma presença activa e interactiva perante situações dadas, sabendo emitir a sua opinião avaliativa, adoptar estratégias e tácticas, apresentar reivindicações, resistir quando não estão de acordo, aliar-se, negociar, de defender interesses particulares ou do grupo, enfim, de desenvolver uma acção interventiva com sentido pleno de oportunidade e de significado contextual. Expressão suprema do desempenho de actores políticos competentes que as crianças são capazes de assumir, as culturas de pares revelam toda a dimensão e conteúdo a que a condução a preceito dos seus papéis pode chegar, designadamente em espaços de recreação (Delalande, 2001: 92-105).

Experiências desenvolvidas demonstram que as crianças conseguem transmutar a acção política que afirmam no contexto das suas culturas de pares para uma escala mais ampla e que, nesse sentido, são capazes também de assumir objectivos políticos, como, desde logo, o de participar activamente no processo de tomada de decisão, de avaliar as suas actividades e de perceber as consequências que para si e para os outros podem advir da evolução das questões ou realidades em que são envolvidas (Sarmiento, 2006: 210), o que derruba preconceitos de que se alimentou o velho paradigma que reduziu a infância e as crianças a uma longa e perturbadora negação da sua condição e capacidade de condução e orientação vitais com significado concomitante no espaço-tempo em se situam e movimentam<sup>104</sup>. Não é espectável que as crianças consigam desenvolver a sua acção política sem que para tal lhes sejam propiciadas condições que garantam o seu exercício de uma forma democracia efectiva, com respeito claro pela sua autonomia e assunção de uma concreta partilha do poder de decisão, tal qual como acontece com os adultos, como claro fica que o farão com os seus próprios códigos, linguagens e outras formas de expressão que são próprias da sua condição de crianças que nunca deixaram de o ser só porque lhes tivemos de reconhecer e consignar competência política na sua acção social.

Ponto verdadeiramente nodal e seminal para o estabelecimento dos parâmetros a que deve obedecer o efectivo posicionamento das crianças e da infância no espaço público e o consequente reconhecimento da sua capacidade plena para intervir na

---

<sup>104</sup> “A acção política das crianças tanto se realiza como acção individual, de sujeitos autónomos, dotados de opinião e capacidade própria de intervenção, quanto como acção colectiva, enquanto sujeitos envolvidos num processo solidário de asserção e mobilização para a transformação social. A variável do âmbito da acção política não é inibidora do exercício de competências políticas. Esse exercício é muito mais decorrente de efectivas oportunidades de participação, do que de limitações inerentes à capacidade das crianças para a participação no espaço público” (Sarmiento, 2006: 210-211).

construção e no governo da cidade, o seu papel de actores sociais interactivamente competentes fecha um triângulo que nos seus dois outros vértices agrega ainda, num deles, a presencialidade objectiva, fáctica, da infância no contexto social, e no outro a sua identidade subjectiva (Schibotto, 2009), vectores que veiculam novos olhares sobre a infância e as crianças no contexto social<sup>105</sup> e, concomitantemente, o repensar crítico dos enunciados do conceito de ‘cidadania’ não consagradores das potencialidades que o emergir desta nova realidade desocultou, com as conhecidas consequências que daí se desencadearam para o efectivo interesse das crianças.

Na compaginação desta nova realidade com o cruzamento dos artigos 12.º, 13.º, 14.º e 15.º da CDC, congregadores do direito à livre expressão de opinião e sua consideração, e da liberdade de expressão, de pensamento, consciência e religião, e de associação e reunião, se consubstanciará o efectivo exercício de uma cidadania activa das crianças e com ele a verdadeira sustentabilidade de uma infância presente no espaço público e dele participante com o pleno direito cidadão que a *polis* deve conferir a todos os seus membros. Talvez por aqui se desafrem também muitos dos caminhos por onde, como indagou Fernandes (2005: 464-465), ainda hoje vagueia uma imagem de infância socialmente pouco tida quanto à sua capacidade interventiva e, conseqüentemente, emerja uma outra afirmativa da aptidão das crianças para se fazerem ouvir de forma significativa junto dos poderes decisórios, no exercício pleno de um direito que lhes assiste e que cada uma delas, dentro das suas subjectividades, saberá exercer com competência.

---

<sup>105</sup> Schibotto (2009) refaz numa breve síntese as características essenciais enunciadas pela Sociologia da Infância hoje, que (re)colocam as crianças e a infância sobre novos ângulos de abordagem consentâneos com as suas reais dimensões sociais e, conseqüentemente, tornam consistente a sua presença no espaço público:

- A infância como grupo social permanente, além de transeunte de composição e recomposição das individualidades que o enformam;
- A criança e a infância como entidade presente, actual e não tão só como evolução para uma futura realização, isto é, o que se chama superação de uma perspectiva antecipatória;
- A criança como ser competente e portanto ‘não prescindível’, sujeito de um processo de permanente negociação ou renegociação que modifica de forma participante os fenómenos sociais de forma racional e de mediação dos interesses;
- Por outras palavras, a criança como ‘interlocutora’ na prática discursiva que se dá justamente no que se define como ‘espaço público’;
- A infância como subjectividade social, ou seja, como expressão de uma identidade e de uma cultura próprias e portanto portadora de um ‘discurso específico’ que reclama o direito a ser escutado, considerado e subtraído à homologação própria da monocultura hegemónica;
- Em suma, a infância como potencial ‘movimento social’, logo, expressão de interesses antagónicos que encontram uma aceitável mediação tão-só na força de uma superação do equilíbrio social de onde surgiu o mesmo antagonismo.



Em suma, (re)tornar ao espaço público impõe-se, assim, não só como o retomar de um imperioso exercício de salutares práticas integrantes de infâncias de tempos bem recentes, que nelas e com elas encontraram muitos dos seus elementos estruturantes, como se terá de assumir também como o exercício efectivo e reconhecidamente competente de um direito de cidadania que às crianças não pode continuar a ser sonegado.

Todavia, de um espaço público apelativo, que com os seus largos espaços verdes e muita água se torne no coração da cidade e, conseqüentemente, em atractivo convite a frequentes folguedos das crianças (Dumazedier, 1980: 52), onde todas se sintam verdadeiramente livres para se encontrarem e interagirem (Schlee, 2001: 46), e, concomitantemente, se apropriarem novamente dos lugares onde brincam, estabelecendo com eles fortes vínculos afectivos e retomando as velhas “topofilias” (Tuan, 1980: 5) que guarda(ra)m os maiores segredos das mais belas e hilariantes história da infância de muitas crianças, que, certamente, haverá para contar na memória de todas elas e que, como assevera Delgado (2005: 13), a reinfantilização<sup>106</sup> dos contextos da sua vida quotidiana fará inequivocamente renascer outra vez, senão completamente por agora, certamente que com pleno proveito para as gerações infantis vindouras.

Nesta visitação teórica com que, guiados por saberes multidisciplinares, retraçamos alguns dos fios em que se estrutura a complexa teia historicamente urdida pelo homem<sup>107</sup> ao longo do seu processo de adaptação ao mundo que habita e que o habita com toda a sua diversidade e adversidade, bem expresso no estado civilizacional em que nos encontramos, mereceu-nos particular enfoque o dever que a área do conhecimento em que nos situamos nos coloca de espreitar as coisas por um novo

---

<sup>106</sup> “Reinfantilizar no sentido de restaurar uma experiência infantil do urbano – o amor pelas esquinas, os quícios, os descampados, os esconderijos, os encontros fortuitos, a deslocação de funções, o jogo – não no sentido de os tornar mais estúpidos do que os tornaram os centros comerciais e as iniciativas oficiais de monitorização. Reinfantilizar no sentido de voltar a fazer com eles o que fizemos quando nos deram autorização para ser crianças, em especial quando aproveitávamos para escaparmos e a vigilância dos maiores nos perdia de vista. Fazer com que as ruas voltem a significar um universo de atrevimentos: as praças e os terrenos se voltem a converter em grandiosas salas de jogos e a aventura volte a esperar-nos ao dobrar da esquina. Recuperar o direito a fugir e a esconder-se ao relento” (Delgado, 2005: 13).

<sup>107</sup> Não há, nem aqui, nem em nenhuma outra utilização de nomes e pronomes masculinos feita ao longo deste enquadramento teórico, absolutamente nenhum intuito sexista, mas apenas de respeito pelos ritmos de leitura e do próprio uso da língua.

angulo, abrindo, concomitantemente, a objectiva às novas abordagens que o estado da arte em que se situa ainda a novel Sociologia da Infância vai permitindo intentar, com todas as consequências que a emergência de uma infância presente como corpo social objectivo integrada de crianças cidadãs com as suas subjectividades inevitavelmente trouxe para o tabuleiro onde se joga a vida de todos os dias, com e a partir das quais, inevitavelmente, continuará a caminhada inumerável, como lembra Certeau (1994: 57), do homem ordinário, comum e anónimo, que vem de muito longe para continuar a ser por todo o tempo o murmúrio das sociedades e o farol que lhes guiará o caminho através do qual se continuará a fazer a sua história cultural em todos os lugares por onde se encontra disseminado.

Doravante, vai ficar a expressão do nosso contributo para, julgamo-lo, adensar o conhecimento que é devido à verdadeira rosa-dos-ventos que constitui a fase primordial da existência do ser humano, com a carga seminal que caracteriza toda a construção que está a sofrer as primeiras intervenções estruturantes da obra que pretende representar.



*Não é nunca inocente o olhar que se projecta na direcção do mundo, mesmo quando ele procura perscrutar, para além do conhecido, as formas obscuras entrevistas no desejo de descobrir. Todo o conhecimento se assemelha à arte de navegar: para além do horizonte próximo há ilhas novas, antigos continentes a pontuar o rumo. Mas não há nenhuma inocência no gesto de prolongar a vista, semeada de notícia e de fantasma, ou de aparelhar os barcos e de medir os ângulos e sinalizar as estrelas, que a ciência e a arte de marear assinalaram ambas. Navega-se para o conhecido: a descoberta é um efeito a haver.*

(Sarmiento, 2000: 19)

#### **1. O objecto de estudo: as práticas de jogos, brinquedos e brincadeiras**

Ao longo dos capítulos precedentes fomos paulatinamente olhando a complexidade do processo que conduziu o homem e a sociedade até ao estado civilizacional em que nos encontramos pela convergência necessária de diferenciadas vias conducentes à prossecução de um mesmo propósito dele fundador e, nessa (des)medida ambição, continuador, numa incessante e elaborada procura da ascensão a novos patamares culturais, que o mapa teórico que daí então ficou traçado tem, na extensão da sua minúcia, a pretensão de, pelos ângulos de abordagem em que se estrutura, sustentar. Claro que, sem desprimor para outros alinhamentos doutrinários que recolhem também na validade dos seus contornos consistentes merecimentos.

A sociedade dos indivíduos flui quotidianamente na bilateralidade de uma relação inseparável por onde vai (tres)passando cada ser humano que a partir daí e por aí se substancia e que, num *continuum* intemporal, (re)começa sempre na reiterada cadência de que se alimenta, sem-fim, a corrente geracional, a partir do ponto em que apreende o mundo pela construção social da realidade que nesse momento dado o enforma, através da interacção pluridimensional de gerações (Mead, 1979), que o estado

desenvolvimental onde se estaca e afirma o tempo de segunda modernidade que vivemos separou, quiçá, como nunca houvera acontecido ao longo da história da humanidade, de modo particularmente evidente no tamanho do fosso por agora intransponível que trunca a mais nova das demais, com particular e, provavelmente, irreversível incidência, na que lhe fica mais distante no tempo.

O processo de socialização cobre-se de significado à medida que, socialmente, se vai afirmando a especificidade da infância na sua novel emergência dentro de uma civilização que quase sempre a vergastou pela insignificância com que a (de)teve no seu interior (Ariès, 1988), com particular relevância para as aprendizagens informais, tidas, entretanto, as intrincadas e cada vez mais sofisticadas teias educacionais, públicas ou privadas, escolares ou de formato e conteúdo com isso correlacionados, em que os avanços sociais prendem formalmente as crianças numa longa quarentena de preparação para a vida, hoje alargada por força de condicionalismos familiares que vieram contribuir para engordar a sua institucionalização para níveis que chegam a raiar a ocupação quase completa das suas agendas de cada dia.

Se a corrente cultural, que, nos seus papéis de guardiães de patrimónios laboriosamente construídos e enriquecidos ao longo de milénios, a tradição preserva e a memória transporta, ganhou no alastramento da socialização formal novos espaços que, provavelmente, melhor lhe poderão guardar e garantir o objectivo que com ela se persegue e prossegue, perdeu proporcionalmente na míngua que daí irremediavelmente se abateu sobre vivências outras que, nas suas características intrínsecas e extrínsecas, só ganham real sentido e expressão bastantes quando têm tradução prática na exterioridade desses contextos.

O desequilíbrio que a contabilidade temporal do quotidiano das crianças manifestamente apresenta, com evidente prejuízo para o espaço-tempo onde as acções inter grupais marcaram, historicamente, presença indelével, arrasta consigo um vazio merecedor de uma reflexividade que permita acolher e perceber o que verdadeiramente aí e por isso pode estar questionado, com o consequente perecimento de marcadores de socialização que tornarão com a sua ausência difuso e incompleto todo o processo em que ela, à luz dos fundamentos teóricos que em tempo oportuno aduzimos, se estrutura e assenta para a cabal prossecução dos objectivos que lhe estão socialmente agregados e consagrados. Amputado da sua dimensão informal, o processo de socialização fica culturalmente empobrecido e, nessa medida, incapaz de prover áreas desenvolvimentais que nenhum outro lugar pode positivamente suprir. O mundo cultural das crianças não

deve, nem, em boa verdade, pode, (sobre)viver ao arrepio de uma necessidade que lhe é inerente.

As culturas da infância, marca incontornável de um tempo primeiro próprio da vida dos indivíduos, onde assumem o estatuto de verdadeira “porta de entrada” para a afirmação da alteridade geracional que aí se consubstancia (Sarmiento, 2005: 372) e, nesta, de uma real autonomia social bem patenteada nas formas em que emergem (Denzin, 1977; Corsaro, 1997; Prout, 2000), base que lhes assegura um concomitante lugar diferenciado no concerto societal, afirmam-se, essencialmente, pela expressão da cultura lúdica (Brougère, 1998a) que no seu interior pulula espontaneamente, estruturada num saber e, sobretudo, num saber-fazer sustentados no folclore infantil (Fernandes, 1979) e nas ancestrais artes que lhe subjazem, que foram correndo ao longo do tempo entre as crianças como tesouros preservados e passados de boca em boca e de mão em mão, sem que nisso os adultos houvessem desempenhado papel que merecesse alguma vez registo relevante.

Nos jogos, nos brinquedos e nas brincadeiras a cultura lúdica ganha a sua verdadeira expressão nas multifacetadas formas que aí adquire, assumindo, nessa conformidade, um papel estruturante na tarefa laboriosa que está acometida e contida no processo de preparação do indivíduo para a vida societária. O brincar é, contrariamente ao que representa para os adultos, “muito do que as crianças fazem de mais sério” (Sarmiento, 2004: 25), essencialmente por tudo o que com ele cada uma delas tem para aprender interactivamente ao longo dos anos em que nessa condição o faça<sup>1</sup>, num formato que, assim sendo, não é susceptível de ser representado apenas no singular. Brincar é, na sustentação de Sutton-Smith, “brincar com os outros” (1986: 26) e, neste contexto, o brinquedo vale como meio para o fazer e nunca como fim em si mesmo.

É exactamente aqui que se detém o foco do trabalho investigativo a que nos abalancamos a partir de agora, peneirado que ficou todo o constructo teórico com que o adornamos no particular propósito em que assenta o essencial deste estudo.

Na vida de cada indivíduo e nas de todos os indivíduos em geral houve um tempo em que, necessariamente, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras deixaram marcas profundas, que de uma forma inconsciente foram determinantes do muito (ou pouco)

---

<sup>1</sup> “A natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. O brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (Sarmiento, 2004: 25-6).

que cada um deles foi depois disso. Da canseirosa labuta em que cada criança, juntamente com os seus pares, mergulha quando está embrenhada no seu indeclinável ofício de brincante, fica sempre acrescentada, mesmo num migalho que seja, a estrutura por onde se consubstanciará o seu crescimento e nele configurado o ser que daí mais tarde advirá.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras justificam, na constância da sua inigualável presença histórica na vida do ser humano, que deles também se faça mar e por ele adentro ousemos navegar na demanda de novas ilhas que lhes sirvam de âncora, feita que ficou a sua apologética e sentido o sopro dos ventos que lhe podem mudar o rumo e distorcer a função com que, desde o fundo dos tempos, integraram o trajecto que cada ser humano teve de cumprir num tempo dado da sua vida existencial.

Tomara que não nos falte a arte de marear e que nela o uso adequado do sextante nos ajude a encontrar a boa estrela que nos indique o norte e com ele o rumo certo para que na chegada possamos aportar sem sobressaltos. O mundo dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras constitui, na sua complexa simplicidade, um desafiante exercício de ciência que, nos rumos aqui convocados, tem a assumida pretensão de nos levar à compreensão da sua presença marcante nas vidas das pessoas, sobretudo na vida da criança que cada uma delas foi um dia. Seguir-lhes o rasto e conhecer-lhes o lastro constitui a empreitada para que partimos com fundadas expectativas.

## **2. O problema a investigar: os trajectos intergeracionais**

Delimitado e, nesse sentido, lançado que ficou o objecto de estudo, faz-se tempo de traçar com precisão o que dentro dele se procura lograr. Na sustentação de Pardal e Correia, o ponto de partida para a investigação fica dado pela formulação de “um problema, pergunta de partida operacional, precisa, unívoca e realista, formulada com uma intenção de compreensão ou explicação da realidade” (1995: 13) que o estudo visa abordar.

Colocar uma questão pressupõe uma vontade de lhe poder responder de uma forma significativa e tal não poderá concretizar-se se não a pudermos abordar em conformidade com os desígnios e os desideratos que nela estão contidos. Ter em mãos uma pergunta de partida passível de ser tratada significa para Quivy e Campenhoudt (1998: 34-5) que, pelos precisos termos em que se encontra formulada, se torna possível trabalhar eficazmente a partir dela, particularmente na procura de elementos que

permitam responder-lhe com o propósito colocado na sua construção. Para que tal objectivo não soçobre, entendem estes autores (idem: 35-45) que a pergunta de partida deve conter cumulativamente as seguintes qualidades:

- Ser clara e, nesse sentido, precisa e concisa na sua formulação;
- Mostrar-se exequível, o que, por extensão, desde logo aferirá o carácter realista ou irrealista do trabalho investigativo que lhe subjaz;
- Ser pertinente e, concomitantemente, reflectir a sua ligação lógica aos propósitos do estudo respeitando o registo em se enquadra. Para tanto, a qualidade da pertinência a evidenciar na pergunta de partida, consubstanciar-se-á na sua estruturação se nela estiverem consagradas três características básicas: ser uma verdadeira pergunta; abordar o estudo do que existe, basear o estudo da mudança no do funcionamento; ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados.

Condensar num formato que responda às recomendações atrás traçadas para a construção e consequente enunciação de uma questão a partir da qual fique patenteado o problema a investigar, constitui, consigna-se, tarefa que tem tanto de delicado como de relevante para a definição concreta do roteiro por onde o estudo deverá seguir o seu curso (Flick, 2005: 47).

Refinando os propósitos que presidem ao essencial do que pretendemos estudar, quem se propõe ir no rasto e lastro dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras de infâncias vividas, tem que necessariamente procurar realizar um percurso que o leve de um lugar a outro e se o quer conhecer muito particularmente, sobretudo, pela voz dos próprios actores, tem que traçar a trajectória<sup>2</sup> por onde vai caminhar passo a passo e, dessa forma, construir o caminho para lá chegar. Só assim conseguirá cumprir a tarefa a que se propôs. Daí o poder formular-se a questão nos seguintes termos:

**Que trajectos temporais se revelam nas práticas sociais de uso de jogos, brinquedos e brincadeiras conhecidas a partir dos testemunhos de várias gerações de actores (bisavós, avós, pais e filhos)?**

---

<sup>2</sup> Trajectória aqui concebida, por empréstimo da física, como fase configuradora de algo que muda com o tempo e que, no seu percurso, vai pontuando aqui e ali o estado em que se encontra a cada momento e, pela intersecção dos pontos coligidos, adquirindo o seu formato final (cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Tomo VI, p. 3557).



No decurso da precedente apresentação do estado da arte e para além dos inúmeros contributos teóricos que fomos recolhendo atestadores do papel insubstituível que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras desempenham ao longo do processo de socialização, sobretudo na sua fase primária (e.g. Brougère, 2005; Chombart De Lauwe, 1980; Chateau, 1975; Ferland, 2006; Kishimoto, 2003; Mead, 1961 e 1961b; Neto, 1998), fomos percebendo, também, que sobre esse manancial de material formativo do ser humano pairava um sem número de constrangimentos susceptíveis de questionar os padrões em que emerge o seu verdadeiro valor educativo, face à ameaça que recai sobre o espaço e o tempo próprios para a sua prossecução, aos condicionalismos impostos pela organização societária actual e à afirmação global de uma era digital que virtualizou as relações grupais, potencializando o aparecimento crescente de uma infância feita de crianças que fora da vivência institucional deixaram de se encontrar para frequentar espaços informais, por troca com mais enclausuramento, sobretudo doméstico, presos às novas tecnologias ou aí guardados de um mundo que se quer de liberdade, mas que, paradoxalmente, deixou de ser apelativo e vive ensombrado pelos medos que sobre ele não cessam de se abater (e.g. Belloni, 1994; Delgado, 2005; Neto, 1996, 1997, 2000; Olivier, 1976; Pereira, 2006; Pereira e Neto, 1997; Roucous, 2003; Serrano, 2003). Nesta transfiguração do cenário onde o teatro das operações lúdicas aconteceu ao longo do tempo, perdidos os actores ou encerrado o palco porque sobre ele outros factores que lhe são exteriores fizeram cair o pano, também estará a perecer o essencial de uma história que por quase todo o tempo se manteve sempre muito igual na sua configuração.

Assim sendo, olhar no tempo os trajectos do jogo, do brinquedo e da brincadeira não se pode consubstanciar num percurso linear, que, anote-se, não discorre da grande questão enunciadora do problema que pretendemos estudar. Teremos que, necessariamente, espreitar pelos diversos ângulos com que se nos apresenta e encontrar na intersecção de todos eles a resposta que se procura.

Fazê-lo, é procurar saber como, onde, a quê, com quê e com quem, quando crianças, brincaram e jogaram a seu tempo bisavós, avós e pais e filhos seus netos e bisnetos, que brinquedos usaram, ou não, para o fazer e que histórias têm para, a tal propósito, contar, perscrutando-lhes, desse modo, os meandros em que as suas culturas lúdicas se foram sucedendo, num tempo de globalização onde tudo está à mão de todos em todos os lugares do mundo e se vai jogando e brincando cada vez mais de uma forma virtual ou tendo por parceiros outros desconhecidos, ao contrário de ontem em

que os pares de brincadeira eram recrutados de véspera na rua ou no lugar, ou chamados espontaneamente na hora de porta em porta para brincarem no mundo e na natureza e com tudo quanto aí a rodeava. Terá que ser uma viagem marcadamente ligada por um diálogo intergeracional, suportado numa longa incursão empírica por entre mais de nove décadas de vidas ainda vivas, porque só por aí se perceberá toda a dimensão que o problema em estudo em si mesmo encerra.

Como lembra Sarmiento, “na definição do problema enuncia-se o esboço da ‘solução’ como quando se obtém uma resposta pelo acto de formular a pergunta com rigor, ou como quem descortina, na dobra da maré, a rota do caminho a percorrer” (2000b: 28). *Trajectos intergeracionais do jogo, do brinquedo e da brincadeira*: neste(s) conceito(s) fica registado o mandato e consignada a demanda com que abordaremos o campo investigativo na pesquisa das formas de construção da cultura lúdica nas crianças e da sua passagem de geração em geração ao longo de quase um século gasto entre a derradeira centúria do segundo milénio e o dealbar do que agora lhe sucede.

No entendimento de muitos autores, por esta altura fazia-se tempo de aprofundar o fenómeno que se pretende estudar explorando-o nas suas mais variadas facetas (e.g. Costa, 1986: 141; Gonçalves, 1998: 28; Quivy e Campenhoudt, 1998: 69; Pardal e Correia, 1995: 13). Para tanto, todos eles vêm nas leituras e nas entrevistas exploratórias<sup>3</sup> um bom caminho para a prossecução de tal objectivo, tidas nestas últimas algumas exigências particulares: que o interlocutor (ou interlocutores) se constitua como informante privilegiado<sup>4</sup>, na figura, por exemplo, de um docente, de um investigador, ou de um perito na matéria a abordar, ou, ainda, que seja membro da (ou com características semelhantes à) população visada.

Se das leituras que levamos a cabo já ficou para trás o registo que nos pareceu coadunar-se com uma avalizada sustentação teórica do estudo, naturalmente entre outras que, provavelmente, seguirão caminhos diferentes, a entrevista exploratória parece conformar-se numa dimensão que, tida a natureza do trabalho que temos em mãos, não ficará desmerecida se a abordarmos numa perspectiva pessoal. Aliás, neste mesmo sentido, Bogdan e Biklen entendem que “uma autobiografia, rica em detalhes, escrita

---

<sup>3</sup> As entrevistas exploratórias têm como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno em estudo em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 69).

<sup>4</sup> Costa valoriza de sobremaneira a audição de informantes privilegiados, indo ao ponto de considerar que “a entrevista a um informador privilegiado com um grande conhecimento de um assunto específico pode substituir um censo por questionário ou por contagem directo” (1986: 141).

com o objectivo de contar a história da pessoa tal como ele ou ela a experienciaram, é semelhante ao papel que um informador-chave tem para um investigador. Pode ser uma introdução para o mundo que se quer estudar” (1994: 180).

Todos nós já fomos um dia crianças e por essa condição aí brincamos, jogamos e pudemos ter brinquedos, fazendo-os, obtendo-os dos nossos adultos ou, na falta disso, conhecendo da sua existência só para proveito de umas quantas outras nossas congéneres mais prendadas, sobretudo por força da sua condição social. Todos somos, porque o fomos um dia, mestres da brincadeira e de tudo quanto à volta dela (re)mexe, o que nos torna verdadeiros peritos de artes que nos ajudaram a crescer e por um tempo a ser felizes, e, nessa condição, qualifica também para podermos testemunhar de forma privilegiada esse estatuto sustentados no conhecimento avalizado que daí nos adveio. Nesta condição, mais do que uma incompatibilidade que não vislumbramos, pesará positivamente no trabalho do investigador aquilo que ele é em saber no domínio em apreço, por força daquilo que, brincante, foi e aprendeu há algumas décadas atrás e, consequentemente, do muito que de marcante isso teve na sua história pessoal (Flick, 2005: 49). Assim, o testemunho pessoal nada terá de somenos e poderá cumprir com todo o a propósito a função que está reservada a uma auscultação exploratória que vise desocultar com outra profundidade meandros de um objecto de estudo dado.

Uma reflexão autobiográfica enquadra-se com todo o seu peso e significado, também e para além do mais, no domínio da informação complementar que no campo investigativo está consignada aos “documentos pessoais”, adquirindo nesta conformidade condição para poder ser “também usada na pesquisa de terreno (Costa, 1986: 141). Na que de seguida se sustenta e apresenta fica depositada a expectativa de que sirva os propósitos que nela vislumbramos e que nos levaram a avocá-la para integrar este estudo, já que na sua génese<sup>5</sup> apenas esteve um acto de recreação pessoal quando por uns dias o autor quis rememorar o mundo que e em que viveu há quase meio século quando foi criança e brincou, fez muitos brinquedos para esse efeito e teve uns poucos quantos que esporadicamente lhe chegaram às mãos. Talvez com este exercício o investigador se solidifique como “o principal instrumento da pesquisa” (idem: 132) e com isso fique a ganhar o trabalho que tem em mãos.

---

<sup>5</sup> No entendimento de Bogdan e Biklen (1994: 180) os objectivos do autobiógrafo podem ser de vária ordem. Neste sentido, pode a autobiografia transmutar-se no objectivo que subjazeu à sua feitura para servir com igual proveito outros propósitos, mesmo que tenham eles, como no caso em apreço, a pretensão de auxiliar a ciência a trilhar os caminhos nunca acabados do conhecimento.

### 3. Reflexão autobiográfica introdutória ao estudo

#### 3.1. Fundamentos teóricos

##### 3.1.1. Método biográfico e biografia

Nascido da crítica ao objectivismo e do consequente e irreduzível posicionamento nomotético que durante longo tempo caracterizou a epistemologia sociológica, pouco atreita que se manteve, então, à particular consideração das subjectividades humanas que nem sempre se conformam e explicam por leis gerais a elas preexistentes, mas que, antes, delas são sempre parte integrante e, concomitantemente, constitutivas e explicativas, o método biográfico emerge e valoriza-se pela sua crescente imposição como uma metodologia àquela alternativa, susceptível de se constituir como instrumento sociológico com capacidade bastante para assegurar o cumprimento dessa crescente “exigência de uma hermenêutica social dos actos individuais concretos” capaz de mediar e tornar inteligível a ligação “de uma história individual à história social” (Ferrarotti, 1988: 21).

A biografia<sup>6</sup>, na sua essência, encerra potencialidades para se constituir como mediadora entre o acto e a estrutura, entre o objectivo e o subjectivo e, nessa função, ajudar a diluir as tensões dilemáticas que historicamente dividiram os que teoricamente se posicionavam nesses dois campos distintos e, por isso, desavindos e, ao mesmo tempo, recuperar para as ciências sociais e humanas o método biográfico em que se consubstancia, colocando-o, por direito, num lugar próprio<sup>7</sup>. Este método pontifica, como lembra Hernández (2005: 102-3), basicamente, com aplicações práticas em dois domínios: na construção de histórias de vida como estudo de caso, ou, então, como relatos biográficos múltiplos, habitualmente configurados como biografias ou autobiografias em conformidade com a existência ou não da figura mediadora de um agente externo que construa finalmente o relato dado. Pujadas (1992: 13) remete-nos,

---

<sup>6</sup> Termo etimologicamente composto por *bio-* (indicativo da ideia de “vida”, com origem no grego *bíos*) e *-grafia* (de *grafo* [+ sufixo *-ia*]), elemento de composição culta, que traduz as ideias de “escrever” e “descrever”, com origem no grego *grápho* - “escrever”) (cf. Rosado, Sofia. Biografia. In Carlos Seia. E-Dicionário de Termos Literários. Documento *online* consultado em 2010-04-09, em <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/B/biografia.htm>).

<sup>7</sup> “Se a prática do método biográfico foi um tanto abandonada e mesmo, por vezes, desdenhada, foi porque as ciências humanas – e, muito particularmente, a psicologia e a sociologia – foram profundamente marcadas pelos dois dilemas, do quantitativo/qualitativo, objectivo/subjectivo – dilemas que, de resto, elas próprias criaram. Poderão considerar-se os aspectos objectivos dos fenómenos humanos de uma forma isolada? Não se poderá utilizar, nas ciências humanas, métodos que permitam apanhar ‘também’ o aspecto subjectivo?” (Poirier et al., 1995: 146)

também, para a distinção entre *life story*, que corresponde à história de uma vida tal e qual como a relata a pessoa que a vivenciou, e *life history* vinculada ao estudo de caso de uma determinada pessoa, compreendendo, já não apenas o relatado por si directamente, mas, também, outro tipo de documentação adicional que permita a construção da sua biografia da forma mais exaustiva possível. Em português, estaremos a falar em relatos de vida e histórias de vida, respectivamente. A conversação e a narração e a revisão documental de autobiografias, biografias, narrações pessoais, cartas, diários e fotos, constituem, segundo Hernández (2005: 102), caminhos corporizadores de estratégias metodológicas plurais que permitem conjugar fontes orais com fontes documentais visando, por um lado, captar os mecanismos que subjazem aos processos que utilizam os indivíduos para dar sentido e significado às suas próprias vidas, e, por outro, mostrar uma análise descritiva, interpretativa e sistemática e crítica de documentos de vida.

Traçar uma biografia pressupõe um mergulho que alguém faz na sua própria vida, por si próprio ou com a ajuda de um mediador, e no testemunho que dela esse alguém se prontifique voluntariamente a prestar, verbalmente ou por escrito, através da memória que guarda das coisas vividas ao longo do tempo que, particularmente, se quer historiar. O grau de subjectividade que subjaz ao método biográfico, que o situa para além de toda a metodologia quantitativa e experimental e, concomitantemente, o mantém à margem de análises hipotético-dedutivas que não se compaginam com o domínio das metodologias qualitativas<sup>8</sup> onde se insere, constitui, juntamente com o empobrecimento que lhe é atribuído pela redução da biografia a um papel simplesmente informativo e a fragmentos da vida social meramente exemplificativos que remetem para quadros interpretativos de grande abstracção, campo em que assenta o essencial da crítica que lhe é feita (Ferrarotti (1988: 21-2). Todavia, tal não é corroborado por este autor, que confronta com tais argumentos outros que lhes retiram pertinência e substância: desde logo, o que antevê na biografia, enquanto conjunto de materiais justapostos, informativos, muitas vezes fragmentados, que, supostamente, fragilizariam o método biográfico, virtualidades sem as quais, por exemplo, não seria possível reconstituir um velho ofício, um jogo tradicional entretanto caído em desuso, ou um percurso social dado, o que, se mais não fora, chegaria para o legitimar e fazer dele um instrumento

---

<sup>8</sup> À frente retomaremos com mais detalhe a abordagem à dialéctica estabelecida em torno desta matéria afirmando a pertinência das metodologias quantitativas e qualitativas para os trabalhos de investigação nas ciências sociais, tida, naturalmente, a conformidade de um ou de outro com a natureza do objecto de estudo e do que nele se pretende estudar.

necessário à reconstrução social<sup>9</sup>; outrossim, não lhe colhe a crítica dos que confinam a biografia à reprodução de uma simples fatia da vida social e dela ilustrativa, casuística, feita de exemplos, muitas vezes difícil de entender pelo que de abstracto encerra, na medida em que, firma-o, os casos e os exemplos, por muito específicos que o sejam, têm uma função relevante na construção de uma epistemologia a partir do exemplo significativo de certos aspectos do social, já que “conhecemos o concreto quando o reconhecemos através de uma tipologia formal; isto é, quando o situamos no tipo de acontecimentos de que constitui um caso ou exemplo” (idem: 22), o que não é passível de perceber se, por exemplo, a biografia se constituir como secção ou corte vertical ou horizontal sintetizador de um sistema social onde, concomitantemente, o particular que o estrutura não tem visibilidade que nos ajude a perceber os parâmetros em que foi concretizado. Numa e noutra contraposição o subjectivo emerge como presença incontornável para o percebimento do social na sua integralidade.

Ferrarotti (ibidem: 23) convida-nos, por isso, a combater os que reduzem a biografia a uma contiguidade de informações e exemplificações dadas, pela oposição do que chama de “aposta epistemológica”: fazer da “subjectividade” e da “exigência anti-nomotética” da biografia a definição dos limites da sua cientificidade enquanto características imanentes que conferem valor heurístico ao método biográfico. Tal passa pela afirmação da especificidade da biografia e, consequentemente, pela não-aceitação da sua redução a uma metodologia nomotética e à consignação analítica de técnicas coisificadoras que traíam a sua historicidade profunda e unicidade e, consequentemente, pela valorização e convocação para o campo de análise dos seus elementos mais primários, porque saídos directamente do biografado (o testemunho em toda a sua nudez), contribuindo com este novo posicionamento contrário à *praxis* por muito tempo prevalecente para a renovação do método biográfico, que, tradicionalmente, valorizava de sobremaneira e, consequentemente, se detinha com mais pormenor na análise dos materiais secundários (correspondência, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornais...) <sup>10</sup>. É um realinhar de posicionamento que convoca a ciência e o investigador para a abordagem de domínios

---

<sup>9</sup> Neste entendimento de Ferrarotti alicerça-se muito do rumo que o trabalho empírico deste estudo prosseguiu, como a seu tempo se constatará.

<sup>10</sup> Na teorização de Ferrarotti “a condição fundamental para uma renovação do método biográfico passa pela inversão dessa tendência. Devemos abandonar o privilégio concedido aos materiais biográficos secundários! Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os **materiais primários** e a sua **subjectividade explosiva**. Não é só a riqueza objectiva do material biográfico primário que nos interessa, mas também e sobretudo a sua **pregnância subjectiva** no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e **recíproca** entre o narrador e o observador” (1988: 25) (destaques do autor).

onde o grau de subjectividade se agudiza e com ele a necessidade de (re)afirmar a capacidade de, a partir daí e tida a historicidade absoluta dos materiais, fundamentar o seu valor heurístico e, nessa medida, tornar consistente a cientificidade da produção empírica que tiver em mãos.

Pela sua especificidade e particular pertinência para o estudo vertente, a narrativa autobiográfica, agora elevada a expressão maior do método biográfico, emerge, assim, como um novo desafio que importa aclarar, conhecendo a epistemologia em que se sustenta e o merecimento que daí lhe advém.

### 3.1.2. A autobiografia

Todo o indivíduo que vive em sociedade guarda e transporta consigo duas memórias: uma que lhe é absolutamente interna, pessoal, autobiográfica, e uma outra de matiz exterior, social e histórica, de que a primeira se socorre para configurar a história que a sua particularidade carrega mas a que a história em geral não é alheia, sem que, contudo, dela possa ser a expressão tão contínua e densa com que socialmente se apresenta e pode representar na sua individualidade (Halbwachs, 1950/1997: 26). Não é possível a ninguém, por nenhum meio, falar historicamente da vida de um ser humano com a profundidade e o pormenor com que ele próprio o poderá fazer *de per si*.

A autobiografia<sup>11</sup>, enquanto expressão suprema da memória autobiográfica, adquire no contexto das ciências sociais a relevância que brota do contributo que as especificidades mais escondidas na subjectividade de cada ser humano, que nela se revelam, podem constituir para o conhecimento e construção da realidade social em toda a sua dimensão, revestindo nessa exacta medida “uma das formas mais importantes de investigação nas ciências sociais” (Gómez, 1996: 188).

Lejeune (1975: 14-5) esmiúça aquilo que entende constituir condição *sine qua non* para que se possa qualificar um documento dado como consubstanciador de uma verdadeira autobiografia, que define como “le récit rétrospectif en prose que quelqu’un fait de sa propre existence, quand il met l’accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l’histoire de sa personnalité”<sup>12</sup>, colocando nesta definição em jogo elementos pertencentes a quatro categorias diferentes aí, obrigatoriamente, coexistentes cumulativamente: forma da linguagem (narrativa em prosa), sujeito tratado (via

---

<sup>11</sup> Do grego. *autós*, «o próprio» + *bíos*, «vida» + *gráphein*, «escrever» +- *ia* (In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2010, Consultado em 2010-04-10).

<sup>12</sup> “Narrativa retrospectiva em prosa que alguém faz da sua própria vida, quando coloca ênfase na sua vida individual, particularmente sobre a história da sua personalidade” (tradução nossa).

individual, história de uma personalidade), situação do autor (identidade do autor, cujo nome remeta para uma personagem real) e do narrador, e posição do narrador (identidade do narrador e do personagem principal e perspectiva retrospectiva da narrativa). Para que se possa falar de um texto autobiográfico, ou, mais genuinamente, de “literatura íntima”, é preciso que nele seja possível identificar o autor, o narrador e o personagem principal narrado, definidos no caso destes dois últimos pelo emprego da primeira pessoa. Para este autor (idem: 26), a afirmação textual da identidade autor-narrador-personagem passa pelo estabelecimento de um “pacto autobiográfico” que sele o compromisso de cumprimento simultâneo desta trilogia que centraliza a construção da narrativa em torno de uma mesma pessoa, de tal modo que aí se estanque a sua primeira consistência documental: a impossibilidade de questionamento da sua identidade própria pela afirmação inequívoca da sua plena identificação. Considera Lejeune (ibidem: 27), que o estabelecimento desta identidade de nome entre autor, narrador e personagem pode ser concretizada de dois modos distintos, que, contudo, geralmente, emergem em muitas autobiografias em simultâneo: implicitamente, pela ligação autor-narrador por ocasião do estabelecimento do pacto autobiográfico, empregando títulos que não deixem dúvidas em relação ao facto da primeira pessoa remeter para o nome do autor<sup>13</sup>, ou inserindo no texto uma secção inicial onde o narrador assume o compromisso, frente-a-frente com o leitor, de ser o seu autor, de tal forma que ao leitor não se coloque nenhuma dúvida sobre o facto de que o ‘eu’ inserto na narrativa remete para o nome usado na capa, mesmo que ao longo do texto aí não se encontre repetido; de maneira patente fazendo coincidir de uma forma explícita o nome do narrador-personagem com o nome do autor plasmado na capa da autobiografia.

Neste compromisso que um autor de um texto autobiógrafo dado<sup>14</sup> assume de contar directamente a sua vida (ou uma parte, um aspecto da sua vida) num espírito de verdade<sup>15</sup>, “convertendo-se em autor e protagonista da sua biografia” (Garcia, 1996: 235), um “eu” que em momento algum escamoteia ou esconde a proveniência e autoria

---

<sup>13</sup>E.g., “História da minha vida...”, “Pessoas, lugares e histórias da minha infância” ou “A minha vida numa história contada na primeira pessoa”...

<sup>14</sup> “L'autobiographe, lui, vous promet que ce que qu'il va vous dire est vrai, ou, du moins, est ce qu'il croit vrai. Il se comporte comme un historien ou un journaliste, avec la différence que le sujet sur lequel il promet de donner une information vraie, c'est lui-même” (o autobiógrafo, ele, promete que o que vai dizer é verdade, ou, pelo menos, é o que ele tem como tal. Compromete-se como um historiador ou um jornalista, com a diferença de que o sujeito sobre o qual promete dar informação verdadeira é ele mesmo. Tradução nossa), pode ler-se em [http://www.autopacte.org/pacte\\_autobiographique.html](http://www.autopacte.org/pacte_autobiographique.html), página que Philippe Lejeune dedica ao pacto autobiográfico, acedida em 2010-04-10.

<sup>15</sup> Pode, também, ler-se em [http://www.autopacte.org/pacte\\_autobiographique.html](http://www.autopacte.org/pacte_autobiographique.html), documento acedido em 2010-04-10.



de um documento<sup>16</sup> onde as demais personagens aí eventualmente evocadas têm também todas verdadeiramente existência real, funda-se a consistência da autobiografia e na genuinidade que o desconhecimento do seu sistema de elaboração lhe consigna (Sadornil, 1996: 142) a sua aptidão para se constituir, enquanto tal, como um instrumento com utilidade intrínseca e significativa para as ciências sócias e, nestas, particularmente, para a sociologia.

Na defesa do valor científico da autobiografia levantam-se Poirier et al. (1995: 21-22) verberando a postura dos que vêm nesta vertente do método biográfico a expressão de um produto viciado por uma tendência do ser humano para, por imodéstia<sup>17</sup>, falar mais depressa de um projecto de vida exaltador dos seus mitos e sonhos em lugar de contar aquilo que, efectivamente, realizou, numa narrativa que seja capaz de espelhar a sua verdadeira história de vida, ou argumentam, sem o comprovar, que o testemunho prestado directamente pelo sujeito está ferido na sua autenticidade por um documento escrito que imana, por definição, de um sujeito alfabetizado e, nesse sentido, aculturado, portanto deformado pelos modelos da sociedade em que se insere e que, nessa perspectiva, o podem conduzir para configurações da realidade distorcidas pela interpretação que consequentemente dela possa fazer, ou dos que, ainda, sustentam que, enquanto documento escrito, a autobiografia, em bom rigor, se constitui como algo de anti-etnológico, feito ao arrepio de regras que neste campo impõem a oralidade guiada ou expressa a partir de um inquérito como princípio metodológico único. Tais argumentos, contrapõem aqueles autores (idem), ao emergirem suportados apenas teoricamente, apresentam-se como “desconcertantes” e “paradoxais”, fragilizando-se de modo irreversível pela sua não verificação no terreno, pelo que, nessa conformidade, devem ser tidos como “absolutamente errados”, sobretudo porque:

- Malgrado o *background* cultural que, evidentemente, o redactor do seu próprio testemunho hoje possui, o seu discurso não vai deixar, por isso, de permanecer o mesmo, nem mais nem menos verdadeiro ou falso dentro da sua própria verdade e da objectividade com que sociologicamente é tida a subjectividade

---

<sup>16</sup> Como escreve Garcia, “o ‘eu’, de um modo ou outro, domina toda a narração, não querendo isto dizer que o factor objectivo da realidade circundante em que se desenvolvem os acontecimentos seja alheio ao próprio autor e nele se não manifeste de modo real por força da própria vivência. Esta convivência entre o objecto que se explicita para assinalar o contexto e o subjectivo do ‘eu’ que se manifesta na personalidade constitui-se como um importante contributo para o estudo dos distintos campos do saber” (1996: 235-236).

<sup>17</sup> O indivíduo, entregue a si próprio, sem vigilância, encontra-se ameaçado naquilo que Roland Barthes designava de “ênfaturamento” (citação colhida em Poirier et al. (1995: 21).

com que se possa apresentar. Ademais, acentuam Poirier et al. (ibidem), “a enfabulação e a mentira são uma parte do real – a interpretação do sujeito é, em si mesma, um elemento interessante, que é indispensável conhecer;

- Dizer que a investigação etnológica só se alimenta do que lhe provém do inquérito oral não colhe porque ela mesma campeia hoje num mundo composto por uma mancha enorme de sociedades alfabetizadas, susceptíveis, por consequência, de permitir a sua provisão por outras formas, e, porque, ainda, mais cedo ou mais tarde, no decurso do processo investigativo, se haverá de atingir um estágio em que a necessidade de dela colher a interpretação que for devida obrigará a encerrá-la num texto que permita fazê-lo com a necessária abrangência que a narrativa escrita melhor ajuda a suportar e controlar.

Outrossim, vem Ferrarotti (1988: 26) apor aos que não vislumbram forma de contornar o enfraquecimento que, nas suas concepções, a subjectividade coloca à consagração da cientificidade da autobiografia, porventura com tal fragilidade a acentuar-se nesta com particular acuidade no concerto das demais componentes em que se estrutura e sustenta a metodologia biográfica, outra argumentação, convocando de novo a necessidade de responder com consistência à questão da subjectividade e da valorização histórica dos *corpi* que subjazem dos textos auto-etnográficos<sup>18</sup> e, concomitantemente, da sua emergência como matéria com valor heurístico, sustentando, com tal propósito, que:

- Todas as narrativas autobiográficas não são construídas sobre um vazio social, mas resultam da tradução escrita, numa perspectiva horizontal ou vertical, da vivência humana e que a vivência de cada ser humano é “actividade sintética, totalização activa de todo um contexto social” de onde emerge na sua individualidade<sup>19</sup>;
- Assim sendo, o indivíduo não pode ser visto e entendido como um “epifenómeno social”, já que em relação às estruturas e à história de uma sociedade dada ele se coloca no seu contexto como “pólo activo” aí se impondo como uma “práxis sintética”, e, nessa conformidade, não só reflecte o

---

<sup>18</sup> A autobiografia não é senão, como sustentam Poirier et al. (1995:19), um exercício de “autotestemunho”, a expressão fiel de uma “auto-etnografia”.

<sup>19</sup> “Uma vida é uma *praxis* que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas por meio da sua actividade desestruturante-reestruturante. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como síntese vertical de uma história social” (Ferrarotti: 1988: 26)

social que interioriza, como também dele se apropria, “mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projectando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjectividade” (idem: 26);

- Nessa perspectiva, o indivíduo torna-se num ‘universal singular’ (Sartre)<sup>20</sup>, sintetizando nas suas práticas sociais e singularizando nos actos em que todos os dias as traduz a universalidade da estrutura social a que pertence, que, consequentemente, nele se individualiza com toda a história social colectiva que em si mesma contém, para a partir dele emergir de novo outra vez com o seu cunho. “Se nós somos, se todo o indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (Ferrarotti, 1988: 26-27).

Desta forma, pode a subjectividade tornar-se útil à ciência. O indivíduo que tem uma história original de ou da sua vida para contar, tem, ao contar-se, também e por força da sua condição de produto e (re)produtor do sistema social a que pertence, algo para dizer com relevância para o conhecimento científico que deste se pretenda colher, quiçá, quantas vezes mesmo, constituindo-se como uma via de acesso única para aí chegar com profundidade, via nem sempre linear e até, frequentemente, “críptica, que exige a invenção de chaves e de métodos novos para ser percorrida” (idem: 27), mas, contudo, legítima e legitimada pela peculiar condição que a enforma, com todo o valor heurístico que a sua especificidade epistemológica contém e por onde a sua cientificidade se poderá afirmar significativamente.

Por muitos que sejam os riscos de falsificação, consciente ou não, de elevação da própria personalidade, de erros com que a memória nos possa trair com o passar do tempo ou parcializar e enviesar a forma com que se olhe uma realidade já distante, que o género autobiográfico comporte, este pode, não obstante esses eventuais condicionalismos, constituir a expressão de “algo vivido em profundidade, pessoal, como um pequeno mundo onde se reflecte o circundante, fornecer a chave de muitos factos e aprofundar o que por outras fontes e métodos seria difícil de alcançar” (Ibañez, 1996: 51).

São célebres as autobiografias que grandes nomes da história da humanidade nos legaram e que, volvidos para algumas delas muitos séculos, ainda permanecem actuais na mensagem que comportam e no consequente valor científico e social com que são

---

<sup>20</sup> Citação colhida em Ferrarotti (1988: 26).

tidas. *As Confissões* de Agostinho de Hipona, Doutor e Santo da Igreja Católica, escritas há mil e seiscentos anos, são, como lembra Marías, uma obra maior e pioneira na emergência das grandes autobiografias<sup>21</sup>, que, muitos séculos volvidos, continua a mobilizar edições sucessivas (e.g. Agostinho, 2010), por força, naturalmente, com outras mais, da actualidade da mensagem que as enforma e as afirma como escritos que “mudaram o mundo”<sup>22</sup>. Outras ‘confissões’ ficaram célebres muito tempo depois das que Santo Agostinho proseou. *Les Confessions*, de Jean-Jacques Rousseau (1782/1976, 2009<sup>23</sup>), são outra obra-prima do género autobiográfico<sup>24</sup>, que, volvidos mais de dois séculos sobre a sua publicação, se mantém também nas agendas editoriais, como tantas outras, onde nomes como o de Benjamin Franklin (1793/2005) e do próprio Philippe Lejeune (2005), co-fundador da APA (Association Pour l’Autobiographie), nos quiseram deixar narrativas das suas vidas contadas na primeira pessoa do singular que cada um foi então, onde muito do que do mundo por eles interiorizado e de novo objectivado se revelou de importância seminal para o entendimento do papel que nele o ser humano é susceptível de, com relevância, desempenhar. Outras haverá, certamente, menos badaladas, mas que, uma vez desocultadas, não deixarão de suscitar o reconhecimento e merecimento da exposição pública de traços das suas vidas que os seus autores ousaram promover ao registá-las pela sua própria mão para a posteridade, como aconteceu, por exemplo, com a que uma qualquer gaveta do esquecimento guardou por décadas de António Sérgio (cf. Hameline e Nóvoa, 1990).

Particularmente e como acentuam Allet e Laurent (2005), muito do que a partir de finais de século XIX se conseguiu resgatar do muro de silêncio que até então separou a infância da plena integração no contexto social onde se encontrava, por direito, o seu

---

<sup>21</sup> Diz Marías: [em Santo Agostinho] “um dos livros capitais é *As confissões*, que num certo sentido é o mais importante. Então, o que são essas *Confissões*? É um livro que não existe no mundo antigo, não há nada equivalente. Se os senhores quiserem algo que poderia ter uma remota semelhança, seriam as *Meditações* ou *Reflexões*, de Marco Aurélio. Mas não é um livro de intimidade, é um livro de recordações, um livro de gratidão, ele diz o que deve aos antepassados, aos professores... Essa entrada na intimidade, no mais profundo de si mesmo, em confissão – a palavra é confissão – é uma **autobiografia**. Esse é precisamente o pensamento de Santo Agostinho: **consiste primariamente em mostrar, em descobrir a sua própria intimidade**. Ele **exterioriza** no seu livro, o **homem interior**, a sua própria intimidade. Essa é a grande descoberta, que começa com ele, e naturalmente depois será uma aquisição da humanidade” (destaques nossos).

<sup>22</sup> Com este rótulo está incluída numa das edições de vinte grandes obras que o jornal Público deu à estampa por ocasião das comemorações do seu vigésimo aniversário, passado em 5 de Abril de 2010.

<sup>23</sup> Nesta tradução inglesa e à laia de outras, a obra é titulada com o nome do autor (“*As Confissões* de Jean Jacques Rousseau”) para as diferenciar das de Santo Agostinho.

<sup>24</sup> Sigo e cito Silva na análise, ao postular que “violando o santuário das *Confessions* (1765-70), somos confrontados com uma autobiografia, que podemos definir em termos de narrativa retrospectiva, em prosa, que uma dada entidade empírica faz da sua própria existência, em particular da sua vida privada e da história da sua personalidade” (2001: 220).

espaço natural, para ajudar a perceber o que isso de crucial representava na construção da sua personalidade, fica debitado à história do género autobiográfico, que aí, sobretudo através da psicanálise, deixou marcada a sua benévola presença, contribuindo com a sua pertinência para o desenvolvimento que desde então a narrativa autobiográfica adquiriu.

Objectos estudados, ou não, mas todos eles, com certeza, importantes instrumentos para análise sociológica, são conhecidas inúmeras autobiografias de grandes personalidades da vida pública onde a infância, por inteiro ou em facetas muito específicas, é retalhada do restante vivido, num gesto de se contarem como crianças que um dia os seus autores foram e do que de importante para eles significou fazer tal distinção particular.

Miguel Torga (1907-1995), nome literário do médico Adolfo Rocha, poeta, ensaísta, dramaturgo, romancista e contista de vanguarda no nosso contexto cultural, e não só, cultivou a escrita autobiográfica num extenso *Diário* (escrito entre 1932 e 1994) e nos seis *Dias de A Criação do Mundo*<sup>25</sup> (publicados em 1937, 1938, 1939, 1974 e 1981), obra que o autor viria a definir como «crónica, romance, memorial e testamento». Nesta última, dedica o primeiro dia da criação do mundo, que o criou e a que ele, também, emprestou enorme contributo criativo ao longo de toda a sua longa vida (Torga, 1937/2001), à primeira dúzia de anos existenciais para narrar a luta do menino orgulhoso contra a pobreza de um Trás-os-Montes rural que o quer escravizado, a recusa em ser criado de burgueses e a rápida desistência de candidato a seminarista, numa narrativa onde perpassa, também, a criança que brincou e nas vivências lúdicas foi actor de episódios que mais do que contar a sua história de menino nos falam da infância desse já longínquo tempo, com toda a carga simbólica que permite antolhar velhos padrões de um campo umbilicalmente ligado e seminal para o crescimento das crianças.

Miguel de Unamuno (1864-1936), inspirador, com o Miguel de Cervantes, do primeiro dos pseudónimos de Torga, não quis deixar de incluir na sua vasta obra uma autobiografia sobre a infância. *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908/2006) constitui uma reflexão sobre os primeiros anos da sua vida na cidade de Bilbao natal.

Considerada toda ela um longo e enorme diário que o autor manteve durante mais de cinquenta anos, a obra literária de Leão Tolstoi integra , também, o seu olhar sobre a

---

<sup>25</sup> Que Torga confessava a Vasconcelos ser “um livro pragmático, mais verdadeiro do que eu próprio” (1989).

infância. *Infância* (1852/1941), que o autor publicou ainda na verdura dos seus vinte e três anos com o título “História da Minha Infância”, é um relato autobiográfico da sua meninice e nele regista marcas dos primórdios da sua vida numa narrativa que o grande público imediatamente acolheu.

*As Palavras* é uma autobiografia muito focalizada de Sartre (1984), onde o autor discorre sobre os temas da leitura e da escrita, que dão o título aos dois capítulos em que o livro se divide. Já nos seus 60 anos, Sartre faz nesta obra uma retrospectiva dos seus tempos de infância, até aos 11-12 anos, explicando o ambiente em que nasceu e cresceu, como começou o seu contacto com os livros e desvela as imensas dúvidas existenciais que aos sete anos já o atormentavam.

Vários volumes da obra de Simone de Beauvoir são de cariz autobiográfico. Dentre eles, em *Mémoires d'une jeune fille rangée* (1958/1972) dedica uma parte da narrativa auto-etnográfica à sua infância.

Perec (1975) é outro nome maior da cultura francófona que deixou nas palavras por si narradas traços fragmentados de uma vida de criança vivida durante o segundo grande conflito mundial que marcou toda a vida planetária por muitos anos no século passado.

Do mundo de expressão portuguesa ficam-nos, a *Infância*, de Graciliano Ramos, um retrato da sua meninice revelador do desprezo pela criança como sujeito social, na passagem do século XIX para o XX, onde o autor deixa perceber claramente a severidade como instrumento mais eficaz para o modelo de educação aí vigente evocado através de imagens dolorosas (Ramos, 1945/1997), e as *Pequenas Memórias*, um relato autobiográfico em que José Saramago, a partir de histórias familiares, alegres ou dilacerantes, se conta em pequenos excertos dos seus primeiros quinze anos de vida (Saramago, 2006). Uma e outra recolhem na sua escrita narrações distintas de um tempo comum, histórias para uma história da infância delas necessariamente feita também, como, aliás, o é a de todas as outras infâncias autobiografadas atrás enumeradas e, afinal, das que, na sua fragilidade ou na invisibilidade social dos seus autores, escondem materiais que, na subjectividade com que, certamente, se configuram, constituem espelhos de sistemas ou estruturas onde todos se alimentaram para serem quem são ou foram e, concomitantemente, de se consubstanciarem como parcelas cujo conhecimento muito contribuiria para melhor perceber a sociedade dos indivíduos a que pertencem.

A incursão que de seguida faremos aos primeiros doze anos de uma infância vivida num tempo marcado pela ditadura e por uma guerra colonial que deixava antever

o crepúsculo do império colonial português, muito marcada pela sua vertente lúdica, naturalmente contextualizada em muitas das (con)vivências em que se consubstanciou e dos tempos e espaços que pautaram as acções e lhe serviram de cenário, sem conter qualquer pretensão menos modesta, alimenta-se, contudo, dos mesmos fundamentos teóricos que para trás fomos evocando como determinantes para (a)firmar o seu valor social. Afinal, o autor-narrador-personagem, que pelo seu punho se conta numa história feita de muitas histórias que nela cabem, narrada em prosa na primeira pessoa, construída com outras personagens reais e vivida em lugares verdadeiros, é alguém que “pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva” (Ferrarotti, 1988: 26) objectivada novamente na práxis quotidiana através do filtro da sua personalidade, num *continuum* de que, afinal, pela acção dos seus actores, se alimenta todo o sistema social de todos os tempos, em que cada indivíduo se constitui como exemplo onde os seus actos têm um significado próprio socialmente relevante.

Quando fiel aos elementos constitutivos do “pacto autobiográfico” enunciado por Lejeune (2006)<sup>26</sup> e convalidada a cientificidade que a sua subjectividade pode configurar, o autotestemunho adquire, assim, importância como matéria com valor heurístico ao serviço da ciência e, nessa conformidade, presta-se como guia na procura que adiante encetaremos persuadidos de que este exercício de auto-etnografia também nos ajudará a vislumbrar os caminhos que haveremos de trilhar para arrumar e analisar os dados do estudo empírico que levamos a cabo e a, conseqüentemente, encontrar o rumo para onde nos conduz a epistemologia que ilumina os trajectos que, historicamente, marcaram a presença do jogo, do brinquedo e da brincadeira na vida das crianças. Sem desdenho, contudo, para a expectativa com que, também, partimos de lhes acrescentar a sistematização temporal e outros saberes que, porventura, a complexidade do fenómeno esconde, cumprindo-se, assim, o propósito com que, seguidamente, chamamos à colação o excuro memorial autobiográfico que nos vai falar das pessoas, dos lugares e das histórias com que se construiu um bom pedaço da nossa história de vida no tempo em que fomos criança, naturalmente escrito, como para o efeito é tido por norma, na primeira pessoa do singular, e devidamente diferenciado dentro do *corpus* textual da tese em que se integra.

---

<sup>26</sup> A afirmação do compromisso de quem se conta com verdade, directamente, através de uma narrativa de que é ao mesmo tempo autor, narrador e personagem principal. Como refere Lejeune (2006), poder-se-á fazer na titulação da obra, no subtítulo, pela ausência da menção ‘romance’, através de um prefácio do autor ou com uma declaração expressa a colocar na quarta página da capa.

### 3.2. Excurso: Pessoas, lugares e histórias da minha infância

O rascunho da nossa vida fica registado na infância.

*Sigmund Freud*

#### Breve nota introdutória

Quatro décadas depois permanecem vivíssimos na minha memória alguns quadros dos muitos que ajudaram a construir a infância que tive, o rapaz que fui e, inquestionavelmente, muito de quem hoje sou.

Quase poderia afirmar que ainda sinto os cheiros, os gostos e as sensações desses momentos que intensamente vivi e dos lugares que lhes deram guarida, alguns deles ainda hoje testemunhas presentes desse passado já um tanto longínquo, volvida que ficou mais de meia vida entretanto consumida na voragem inexorável do tempo.

Nesse lapso da minha existência, entre os seis e os doze anos, fiz-me e fui criança em redor de um triângulo por onde passava o essencial daquilo que agitava o meu quotidiano: de um lado a **quinta** onde estava a minha família e o mundo fascinante do campo rico e verdejante e dos animais domésticos, espaço íntimo e de liberdade, ponto de encontro com outras pessoas e formas de fazer pela vida; ao lado, logo a seguir, na direcção e já bem perto do horizonte onde o sol se nos escondia ao findar de cada dia, o **Souto**, lugar frondoso, quando, rigorosamente pelo Março de cada ano os imensos e inúmeros plátanos que o habitavam (e habitam ainda hoje) verdejavam e assim ficavam até que o cair do Outono as despisse dessa folhagem, para onde confluíam as crianças do lugar do Monte, minha terra, que delimitava a norte e a nascente as fronteiras que ligavam as freguesias de Barbudo, a que pertencia, e de Vila Verde do concelho a que esta última deu nome em meados do século XIX; acima, na ponta mais a norte do triângulo, bem a jeito de receber os primeiros raios de luz que o astro-rei lançava ao raiar de cada dia, a **escola** primária ao centro de um pequeno casario que uma estrada nacional dividia, rodeado de um monte arborizado a nascente, que se abria aos nossos olhos por uma bela mancha de mimosas ondulantes, num cheiroso amarelo que todos os anos nos anunciava o renascer da vida trazido de presente pela chegada da primavera. Mais tarde, entre os dez e os onze anos, este último vértice deslocou-se para Braga, para uma outra escola, enorme, onde éramos muitos e, como naqueloutra, fomos crescendo por fora e por dentro.

Para além desta tríade nuclear da minha vida de pequeno – quinta, souto e escola – por onde perpassou uma imensidão de histórias, outros acontecimentos avulsos povoam ainda hoje, também, as minhas recordações de antanho e constituem, sem



dúvida, episódios curiosos e ricos, com significâncias que justificam, julgo, a evocação que deles, gostosamente, faço.

## A QUINTA

A quinta era um espaço com cerca de um hectare e meio, murada de uma ponta a outra, encimada, pelo norte-poente, por uma casa típica do Minho, com uma grande varanda virada a nascente, de ripas à mostra e gradeada com madeira de castanheiro, ladeada por dois quartos nos topos, onde, interiormente, dominava uma enorme sala, que também servia de quarto dos patrões, com duas alcovas onde se recolhiam, para pernoitar ou dormir a sesta, os filhos da casa, daí se abrindo um corredor de acesso a uma avantajada cozinha a que uma lareira de lume crepitante e trempe sempre aposta e um forno onde minha mãe cozia o pão davam ar de abundância. Uma retrete e um estábulo contíguo à cozinha aonde, ao contrário daquela, se podia aceder pelo interior da casa, completavam os cómodos do lugar onde habitavam os meus pais, a minha irmã, um ciado, uma criada e duas das quatro cabeças de gado que constituíam a força de trabalho animal. Numa meia cave inferior estendia-se uma adega térrea que guardava o vinho e uma salgadeira onde se conservava a carne de porco ao longo de uma boa parte de cada ano para governo da casa.

Junto à casa havia um grande terreiro ladeado, a poente pelas cortes dos animais de maior porte, gado bovino e suíno, as casotas dos coelhos, que se repetiam mais a sul encimando um enorme galinheiro ensombrado por velhas laranjeiras, a casota do cão, a ‘loja-de-cima’, esta já mais a norte, que guardava batatas e as alfaias com que se fabricava o vinho e amanhava a terra, seguida de um enorme sequeiro com rés-do-chão e andar, defronte do qual se estendia uma ampla eira em pedra, local de secagem e guarda de cereais e fenos. Por fim, a nascente da casa, na ponta do correr construído onde se integrava a loja-de-cima e o sequeiro, ficava um barracão de consideráveis dimensões que guardava a prensa onde o bagaço das uvas dava o que tinha e o que não tinha, ou, de quando em vez, se espremiam maçãs para a produção de sidra, sobretudo em anos em que a colheita de vinho não chegava para satisfazer as necessidades da quinta. Para além da familiar, todas as demais edificações ocupadas com animais domésticos eram locais com dignidade, limpos e confortáveis, onde se espelhava o respeito por quem era presença incontornável da vida e do bulício que marcava de uma forma indelével o quotidiano daquele espaço de vida.

Bem perto do complexo habitacional da quinta, junto das pessoas e dos animais, ficavam as medas de palha milha, centeia e de feno, que alimentavam o gado bovino, sobretudo pelo Inverno, altura em que a escassez de pastos e a intempérie retinham os animais na corte, o espigueiro que guardava as espigas de milho de onde, malhado – nessa altura já poucas vezes a malho, mas por malhadeiras accionadas por motor de explosão, arrastadas por animais de raça bovina ou cavalar – se extraía o grão, que ia, levado pelo moleiro, ao moinho para ser transformado em alva e fina farinha, produtos de que todos nos alimentávamos, o tanque, represa de consideráveis dimensões, que nas suas duas divisões interiores retinha, na mais pequena delas, a água onde se lavava a roupa, saindo da outra o essencial do que as curiosidades e demais plantio da quinta careciam para, em tempo de estio, se dessedentarem e melhor produzirem o que todos esperávamos e necessitávamos também.

No demais, “mil” árvores de fruto de toda a espécie pejavam o minifúndio – videiras de uvas brancas, pretas e de um divinal quilhão-de-galo, cerejeiras, macieiras, pereiras, castanheiros, laranjeiras, tangerineiras, oliveiras, nogueiras, diospireiros, eu sei lá que mais – que, conjuntamente com imensas outras ornamentais – lírios, atadeiras, de onde saíam ataduras para prender as vinhas às ramadas e aos bardos nas podas pelo fim do Outono, roseiras, jarros, hidrangeas de um belo azul matizado, sardineiras multicolores, sebes de aleluias, cravos, papoilas e muitas outras mais – transformavam a quinta num jardim de uma beleza inenarrável.

Isto sem falar nas curiosidades – regos de couves de várias espécies, talhões de alhos e cebolo, primeiro semeado nas peculiares pilhas de estrume e, depois, quando atingia um palmo de altura, cuidadosamente plantado, galgueiros de favas, ervilhas, tomates, pepinos, cenouras e alfaces e batatais enormes – que sazonalmente eram semeadas ou plantadas e, por essa altura, também ajudavam ao deslumbre em que a quinta se transformava, por mais insensíveis que fossem os olhos que sobre ela se estendessem.

No meio da quinta, algures entre a vegetação e arvoredos luxuriantes, meia dúzia de cortiços de abelhas com favos que, como compensa pelo trabalho de polinização que tão afanosamente cumpriam, se enchiam de um mel delicioso que as alimentava nos tempos de mais prolongada invernada e, ainda, possibilitava a extracção de porções consideráveis de tão precioso néctar, que anualmente nos acudia quando fustigados pelas inevitáveis maleitas do foro respiratório que pelo Inverno atacavam sobretudo os mais pequenos da casa.

Os criados, da casa as moças e da quinta rapazes crescidos ou homens feitos, que conosco habitavam sob o mesmo telhado e na mesma mesa comiam também, tinham, está por aqui bom de ver, da parte de meus pais um tratamento absolutamente familiar, que cada um dos filhos da casa estava obrigado a respeitar de uma forma absolutamente irrepreensível.

A Ginha, Mavilde pelo baptismo, é, de entre todos os demais que serviram na quinta, a serviçal que guardo mais perto de meu coração. Empregada da casa vinda dos tempos em que minha mãe ainda era solteira, foi uma ama zelosa que me mimou e ajudou a crescer sem sobressaltos de maior. O seu estatuto doméstico era poderoso ao ponto de se abespinhar quando meu pai, mais amiúde, ou minha mãe, uma vez por festa, intentavam qualquer acção castigadora, a que ela, no entanto, se arrogava quando lhe aprouvesse, sem mais, qual detentora exclusiva da propriedade filial dos infantes da quinta. A sua fraterna presença, o esmero sem fim com que se dedicava às lides que lhe estavam confiadas e o amor maternal que nos dedicava, guindaram-na à mais elevada das considerações e profunda admiração de todos, patrões, filhos, demais criados e jornaleiros.

Guardo da Ginha, ou por causa dela, algumas peripécias enternecedoras e outras que encerram marcas de tempos penosos da história do nosso país.

Do Armando Pirollo, já caída a noite, tocando maravilhosamente bem uma harmónica de beijos, algures no exterior da casa da quinta, junto ao muro da cozinha, meeiro com o pequeno e estreito caminho que a separava da estrada nacional, anunciando à Ginha, atarefada a arrumar a mesa e a loiça depois do jantar, a sua presença para mais um encontro namoradeiro.

Do Necas Tintureiro, herói da terra, de quem a Ginha fora madrinha de guerra durante os longos e penosos meses em que por lá andou envolvido na contenda colonial na então província da Guiné, para onde avançara numa das primeiras expedições militares que do continente para lá partiram após a sua eclosão. Era, então, esse estigma que entristecia Portugal e o seu povo e levava para o coração de África o melhor da juventude portuguesa, o futuro que os jovens representavam e tão incerto emergia assim, quando não mesmo por lá ficava sepultado com as vidas que se perdiam ou se estropiavam para sempre.

Ao contrário de tantos outros, o Necas Tintureiro regressou à Pátria são e salvo. Lembro-me daquele dia quente, já muito entardecido, pouco andara ainda a década de sessenta, em que os vilaverdenses saíram à rua para, em festa, receber o seu primeiro

herói da guerra colonial, que chegou feliz, tisonado pelo sol do equador africano e transportando um bonito sagui que a todos encantou. Aliás, no que a mim concerne, foi a primeira vez que vi um macaco em carne e osso, o que, julgo, terá acontecido com a esmagadora maioria dos muitos presentes que no largo fronteiroço o aguardaram e efusivamente saudaram logo que apeado do carro dos Bombeiros Voluntários de Vila Verde a que pertencia e que à Ponte do Bico o fora buscar.

A Ginha já não está entre os vivos há alguns anos. Lá onde estiver, talvez ainda vele pela criança que fui. Eu vou ficando com ela ao meu lado nas memórias que guardo das nossas idas à pastelaria da terra vender o leite que na quinta se produzia e dos pastéis que, no regresso, daí trazíamos, que alimentavam as *tainas* que fazíamos com a noite já entrada, compartilhadas com minha mãe, algumas vezes já adormecida, mas que, alegremente, despertava para esses serões gastronómicos de onde emanava uma incontida gulodice que a todos invadia de uma forma indómita. Como guardo, também, das idas ao café, sobretudo aos Sábados, onde dávamos os primeiros passos como consumidores desse luxo de então que era a televisão, que em casa não existia, intento que, por vezes, tinha a companhia de meus pais – que grandes acontecimentos eram, então, os festivais da canção, o de cá e o da Eurovisão – das idas à praça vender produtos hortícolas da quinta e, com o seu produto, mercar o peixe que no regresso trazíamos, das festas domingueiras, algumas delas obrigando a longas e cansativas caminhadas, como, por exemplo, aconteceu por alturas do S. Pedro, em Merelim, perto de Braga, pelo fim de Junho, numa das celebrações daquele que é o último dos três Santos Populares a ser festejado e que aqui recorro sem qualquer desprimor para o S. João e o S.to António, os outros dois seus parceiros na notoriedade junto do povo que os venera, também celebrados naquele mês em muitos cantinhos da nossa região minhota.

Da Ginha, finalmente, está comigo a doce recordação das sessões de cinema na garagem do senhor Domingos “Mata e Rouba” – nunca soube por que carga de água aquele homem tão bom carregava alcunha tão medonha – hábito ao tempo muito fidalgo, que iniciei com a película “Marcelino, pão e vinho”, de que guardo uma ténue recordação, provavelmente pela então verdura dos meus anos, mas, mesmo assim, ainda suficiente para ter presente o cenário do choro generalizado dos presentes quando, finda a exibição da fita, a luz se acendeu e desocultou os seus olhos lacrimejantes.

O Três, Gaspar de nome próprio, foi outro dos criados da quinta durante a minha infância, para onde veio ainda moço pequeno a frequentar a quarta classe, então último patamar para a conclusão da escolaridade obrigatória.

Rapaz franzino, devia a alcunha que tinha ao facto de ao nascer não haver, dizia-se, pesado mais do que uns míseros setecentos e cinquenta gramas, três quartos de quilo na gíria popular, daí lhe advindo o qualificativo que ele e sua mãe pouco gostavam de ouvir pronunciado por uma ou outra boca mais destravada. Aliás, a tia Teresa, assim se chamava a progenitora do Três, que sempre conheci anciã, o que remete para uma gestação tardia e explicará as debilidades com que o Três veio a este mundo, não se cansava de louvar a Deus por ter vingado aquele seu último rebento da prol de nove que tivera, e não ter perecido como tantos bebés desse tempo. Milagre ou não – estas coisas da fé são mais para ser sentidas do que faladas – o certo é que nunca percebi muito bem se aquela dos três quartos de quilo era verdade – custa-me a crer que tal coisa, naquele tempo, fosse viável – ou se, efectivamente, o Três não teria um sentido mais metafórico então popularizado para caricaturar aquele débil ser ao nascer e mesmo depois de crescer.

O Três provinha, já o percebemos, de uma família numerosa, mas, também, muito pobre, onde havia uma dezena de bocas para alimentar todos os dias: a dele e a da mãe, dos seus oito irmãos e a do seu pai, o tio Joaquim, sapateiro de uma terra onde a maioria das pessoas andavam descalças e cangalheiro de circunstância num tempo em que se morria mais e mais cedo, mas em que, paradoxalmente, enterrar os mortos era efectivamente uma obra de misericórdia e não o negócio da pouca-vergonha em que hoje se transformou a morte.

Daí que, mais do que criado de servir – o uso que faço da palavra “criado” serve apenas para fidelizar a linguagem ao tempo usada, já que nunca para nenhum deles ela teve, na quinta, um significado literal – o Três veio para a quinta servir-se de um porto de abrigo que lhe desse o conforto ao corpo e à alma que a sua casa paterna de todo lhe não podia dar. Além disso, ao seu consolo correspondia o aligeirar da canseira do tio Joaquim e da tia Teresa, aliviados que ficavam de uma boca à mesa, por sinal dotada de uma apreciável gula, bem em contradição com o ar farpelas que o Três aparentava naquele corpo pequeno e de pouquíssimas carnes.

Pela aproximação das nossas idades – mais uns quatro ou cinco insignificantes anos, que face à fragilidade anatómica do Três pareciam invertidos – vivemos uma relação de grande proximidade e imensa partilha das vivências quotidianas. Fazíamos

os deveres escolares juntos, quase sempre nos prados onde, simultaneamente, olhávamos pelos bovinos durante o seu pastoreio diário em tempo enxuto, tomávamos as refeições ao pé um do outro, brincávamos juntos, enfim, éramos bons amigos, suportados numa sã e fraterna camaradagem onde o filho do patrão não existia porque, em boa verdade, o Três era mais um dos nossos do que o “rapaz do gado “ da quinta.

Hoje, remediado na vida, lá por terras gaulesas, para onde um Portugal padraсто o atirou há longos anos, à laia do que sucedeu com metade de nós, procura-me sempre que, de longe a longe, visita a terra que, apesar de tudo, o viu nascer e, embora pouco, crescer.

Nesses episódicos, mas intensos encontros, o Três recorda sempre com emoção aquele dia de um Maio de antanho, já quente, num tempo em que o tempo climático andava certinho todos os anos, quando o salvei de uma morte certa por afogamento. Era época de tratamentos amiudados da vinha, à base de sulfato de cobre e cal, numa mistura feita numa barrica em cimento com capacidade para uma pipa de calda. Num desses tratamentos que, normalmente, tinham periodicidade quinzenal, andava o Três a dar calda aos sulfatadores, tarefa que desempenhava com destreza, quando, fruto da sua pequenez, teve que se debruçar na barrica para recolher no cântaro com a ajuda de um pequeno gaveto a calda que já mal cobria o fundo do alto recipiente em que fora feita, gesto que, diga-se, se repetia sempre que a grande vasilha estava prestes a ficar vazia sem mal de maior para ele, apesar da acrobacia a que tinha de recorrer para aproveitar a preciosa mistura até ao fim.

Nessa vez – há sempre uma vez maldita – o Três desequilibrou-se e precipitou-se para dentro da barrica, mergulhando de cabeça na calda que, apesar de pouca, lhe deixava o corpo imerso bem acima dos ombros, aí ficando encalacrado a espernear freneticamente, num desespero que não indiciava nada de bom para o pobre rapaz. Valeu-lhe a minha presença e o pronto, aflito e estridente pedido de socorro que fiz ao homem da cana de sulfatar, o Sr. Tone Gaio, que de pronto o arrancou da delicada posição em que se encontrava, de imediato mergulhou umas quantas vezes na água do tanque que estava ali ao lado e, com isso, agarrou uma vida que durante alguns longos segunda estivera presa por um fio.

Sei que para o Três sou o seu herói e ele sabe que para mim será sempre a lavandisca saltitante, arisca e desenrascada, que um dia pregou uma finta ao destino que o quis trucidar, num belo passe de mágica coragem de que a minha família em geral e eu em particular nos sentimos gostosamente co-responsáveis.

Mais velho, muito mais velho, o senhor Álvaro Manquinote – alcunha de família, pois os seus irmãos Domingos e Manuel também por ela eram conhecidos, talvez herdada de um antepassado defeituoso de um dos seus membros inferiores – foi outro dos criados que trabalhou na quinta.

Era um simpático sexagenário quando para a quinta veio servir. Homem de uma excepcional educação, a todos cativava pela bondade de carácter e descrição com que cumpria as funções que lhe eram destinadas. Ao Sábado, meu pai transportava-o numa bicicleta motorizada à sua casa, em Gondiaes, freguesia vilaverdense próxima da quinta, para passar o fim-de-semana com a esposa, já que do seu longo casamento não havia filhos.

Deste bom e honrado serviçal lembro um episódio verdadeiramente hilariante, onde entra a primeira das histórias a que se encontram ligadas as abelhas que habitavam a quinta. Era costume, Verão entrado, abrir os cortiços e retirar alguns favos de mel para consumo caseiro, se a quantidade entretanto armazenada por esses incansáveis e laboriosos bichinhos o permitisse. Naquele ano repetiu-se, mais uma vez a cena: uma caneca de farrapos velhos, de preferência de cores carregadas, sinal de tinto forte e fumo denso, fumegando para enxotar as abelhas, uma máscara e umas luvas bem aconchegadas ao corpo, enfiadas por dentro da roupa, e, de longe, eu, minha mãe e o senhor Álvaro, novel empregado da quinta, a apreciar o trabalho do apicultor em que meu pai se transformava naquelas alturas e de cujo papel se desenhava a preceito. Ao contrário do acostumado, não foi possível a meu pai cumprir naquele dia toda a tarefa de surripiar a todos os cortiços os favos de mel disponíveis, ficando, pois, dois da meia dúzia que constituía o apiário da quinta a aguardar nova disponibilidade do apicultor de circunstância para a conclusão do trabalho nesse dia iniciado.

No dia seguinte, espantosamente, o senhor Álvaro apareceu a minha mãe mostrando o equipamento de apicultor já enfiado, determinado a acabar a tarefa que meu pai na véspera não conseguira concluir.

Malgrado a severa advertência de minha mãe, sempre temente ao mínimo indício de uma possível contrariedade – quem me dera saber que mistérios insondáveis guardavam os medos que sempre a atormentaram! – ninguém demoveu o bom homem da sua inabalável determinação em terminar a empreitada, fazendo, ao mesmo tempo, uma graça que certamente o patrão de que tanto gostava iria apreciar.

De longe, eu, minha mãe e a Ginha, ficamos a apreciar o artista, logo que deitou mãos à obra, perfeitamente alheio às interpelações da patroa que tanto estimava.



Corria, aparentemente, a coisa pelo melhor quando reparamos que, afinal, havia sérios indícios de que os temores de minha mãe estavam bem encaminhados para uma pequena e iminente desgraça. Afinal, os apetrechos que deveriam de salvaguardar o improvisado apicultor de qualquer ataque das sempre temerárias e imprevisíveis investidas das abelhas estavam mal acondicionados. O senhor Álvaro, por ignorância, imprudência ou esquecimento, não acondicionara as fraldas da máscara nem as luvas bem dentro da camisola que vestia, pelo que se percebia já a penetração de uma quantidade apreciável dos irrequietos e acoissados insectos cara e mãos adentro, enquanto ele, já meio aterrorizado e antevendo o desenlace da coisa, ia pelejando por alguns dos santos e santas de sua devoção.

De repente, um gesto inopinado desencadeou a tragédia que se adivinhava a qualquer momento. Luvas a estalejarem uma contra a outra, em mãos erguidas aos céus como que em prece, uma correia louca quinta abaixo, tomba ali, cai acolá, foi o bom e o bonito, para desespero do pobre homem e gáudio da pequena assistência presente que quase rebentava de riso perante aquele quadro incrivelmente cómico que os seus olhos puderam presenciar ao vivo.

Desta história fantástica ficou, ainda, por fim, um aprendiz de apicultor mal sucedido, desgrenhado, todo sujo e meio esfarrapado, derrotado por um punhado de pequenos seres que o picaram de cima a baixo e obrigaram a passar pelo hospital para receber o tratamento que o acontecido reclamava, sem, contudo, evitar o posterior e generalizado inchaço, que, por algumas horas, transformou a já pequena e redondinha figura do senhor Álvaro num disforme e cómico arremedo de ser humano.

Finalmente, o senhor Manuel, o último dos três criados que elegi de entre os demais, não muitos, que serviram na quinta, onde ainda assistiu ao princípio do seu fim com a chegada incontida da mancha urbana da Vila de Vila Verde.

Também já não era novo quando para a quinta veio trabalhar e connosco morar, embora tivesse uma boa década a menos do que tinha o entretanto já saudoso senhor Álvaro Manquinote quando para a quinta veio servir.

Os mais de vinte anos que esteve entre nós fizeram dele, também, mais um outro familiar e esbateram absolutamente os degraus que, naquele tempo, costumavam separar patrões de serviçais, que, aliás, na quinta foram sempre inexistentes ou quase imperceptíveis.

Era uma figura algo inocente, com ar angélico, mas carregando sempre um profundo sentido de responsabilidade, sabendo ocupar devidamente o lugar que lhe



cabia naquela comunidade familiar que nela o integrara de pleno direito. Um homem sério, como meu pai nunca se cansa de exaltar.

Menos aventureiro que outros, deixava as suas habilidades de apicultor e enxertador exímio para os vizinhos, de onde vinha, ao cair das noites de Domingo, com respeitáveis pielas, que minha mãe tratava com doses maciças de bicarbonato de soda e uma discrição que só a curiosidade atrevida da garotada da casa conseguia violar e publicitar.

Já ao descer dos últimos degraus da encosta da vida, pelos princípios da década de oitenta, não acreditava que o homem tivesse ido à lua e espantava-se com os animais que nos desenhos animados falavam, numa confusão com a realidade que muito me perturbava.

Julgo que partiu ainda mergulhado nessas trevas da ignorância, que um fim de vida mais adoçado não conseguiu dissipar, mas que nunca perturbaram a bonomia da sua pessoa.

Na vida dura em que, na difícil tarefa de amansar a terra, se transformava o quotidiano da quinta, também havia espaço e espaços para as nossas brincadeiras.

Os da casa, que fomos quase sempre eu e minha irmã Lídia Maria, um ano e meio mais nova, já que os seis anos que me separam do António Jacinto não deixaram margem para nos entrecruzarmos na brincadeira, o Zé e a Fátima Vinhas e o Zé Foquinha, frequentadores assíduos da quinta, usufruíamos aí de um espaço ímpar de absoluta liberdade, seguro e amplo, por onde corríamos e saltávamos até à exaustão e a chegada da noite, por onde passávamos dormindo como anjos e retemperando forças para tudo recomeçar no dia seguinte.

A eira, grande e empedrada, desocupada quase todo o ano, era um excelente campo para jogos mais organizados, que alternávamos com as correrias desenfreadas e as brincadeiras espontâneas que fazíamos mais pelo interior da quinta, aonde acedíamos por carreiros sulcados entre o ervado que lhe cobria todo o chão de onde se erguia o seu imenso arvoredor.

Na eira, sem olhar ou separar género, saltávamos à corda, feita de atadeiras, jogávamos à bola, brincávamos à macaca, que desenhávamos no chão em pedrado com o caco que, depois, a jogávamos, ao preso-livre, à roda, às escondidinhas, aos bombeiros, ao pai e à mãe e a tudo o demais que a nossa imaginação recriasse da vida que os nossos adultos tinham e com quem convivíamos todos os dias e todas as horas. Foi aí que a minha primeira bola de borracha, que meu pai arrematou com os últimos

furos que fez na típica caixa com mostruário ao fundo, onde caía a bolinha saída de cada furo, com cores várias a que correspondia um determinado chocolate, no Café Faria, se espetou ao primeiro chuto num maldito prego esquecido num dos taipais do sequeiro, fazendo-me regressar, humilhado, à vetusta bola de trapos que minha mãe me ajudara a fazer em tempos idos.

Por veredas, entre plantas e fruteiras carregadas de frutos de todas as espécies e óptima qualidade, abraçávamos freneticamente o mundo da nossa fantasia e éramos verdadeiramente crianças de corpo inteiro, com a vigilância discreta dos adultos que, na labuta da quinta, nos sabiam seguros e, por isso, controlados pela natureza e pela circunstância. E que belo controlo aquele que nos permitia respirar e sorver, deleitados, cada gole da liberdade que a quinta nos oferecia em abundância.

Na quinta também havia brinquedos para alimentar outras brincadeiras. Brinquedos da quinta e brinquedos que os adultos nos traziam para lá de vez em quando.

Os brinquedos da quinta eram brinquedos de todo o ano e de todos os anos. Com as canhotas e incentivados por minha mãe, que as queria bem secas antes de as recolher, construíamos lindíssimos castelos de madeira por entre os quais nos engaiolávamos, animando alguns bonitos quadros medievais, onde as lutas entre o bem e o mal tinham lugar e, muitas vezes, acabavam com o desmoronar das fortalezas e a sua necessária e urgente reconstrução antes que algum adulto desse pelo estrago.

Nos regos térreos por onde corria a água que regava os quatro cantos da quinta, improvisávamos pequenas represas onde os torrões serviam de tampão. Nesses pequenos e efémeros lagos largávamos barquitos feitos de cascas de árvores e de frutos, que desciam rápido rego abaixo quando a força da água alagava de pronto a frágil barragem.

Com as cânulas do cebolo montávamos engenhosas canalizações que do tanque da quinta levavam água a outros pequenos tanques que junto a ele, com patelas, erguíamos, numa imitação arrojada e quase sempre bem-sucedida da exploração de água mãe, que se iniciava no fundo da quinta, onde ficava o poço, e estendia por uma extensa conduta soterrada de canos em cimento, por onde um potente motor eléctrico, ao tempo um luxo, bombeava a água até ao norte nascente onde se localizava o grande recipiente.

Das atadeiras improvisávamos extensas cordas que uníamos pelas extremidades, reproduzindo assim aquilo que para nós eram os contornos de uma camioneta de

carreira, das que, de quando em vez, passavam à porta da quinta, com que, qual transporte público, percorríamos, carreiro acima, carreiro abaixo, a propriedade de uma ponta a outra, levando no seu interior a rapaziada toda, com motorista, cobrador e o roncar do motor, que ambos asseguravam em permanência.

De varinhas de oliveira e atadeiras fazíamos bonitos arcos e de rectilíneos paus de pinheiro as flechas que armavam uma improvisada tribo apache predisposta a enfrentar pistoleiros e cowboys montados em cavalos de pau, tal qual como nos filmes que da televisão já iam de longe a longe chegando para gáudio de todos nós, ainda pouco virados para o drama que por detrás dessas “heróicas” façanhas dos “caras pálidas” se escondia e levou ao quase extermínio da América profunda e autóctone.

Com tiras de casca de eucalipto cuidadosamente aparadas à tesoura, que entrelaçávamos através de pequenos cortes, fazíamos ventoinhas de todos os tamanhos e feitios, que torcíamos ligeiramente nas pontas e centrávamos num pequeno eixo de fino arame, que, à sorrelfa, surripiávamos das redes que tapavam as fachadas das



*Fig. 5.1. Núcleo central da quinta: ao fundo, a casa-mãe, à direita, a loja de cima, o varandão e o coberto, em primeiro plano, o espigueiro como se fora uma locomotiva das que me levavam de Braga a Tadin, terra natal de meu pai. Em baixo, olhando o irmão ‘maquinista’, o António Jacinto, pequenote ainda e, por isso, apenas observador atento das brincadeiras mais arrojadas.*

casotas dos coelhos, sobre o qual rodavam a grande velocidade impelidas pela aragem que as nossas loucas correrias atiravam ao seu encontro.

No demais, de quando em vez, sobretudo nos dias de grande canícula – que naquele tempo, sabíamos, andavam sempre entre Junho e Agosto – o tanque

da quinta virava piscina, algumas vezes à revelia da uma licença que os adultos não concediam com a frequência que queríamos; o espigueiro transformava-se em casa de brincadeiras, malhadas que eram as espigas que guardara no seu ventre; o coberto e o sequeiro recebiam a moçada e as suas brincadeiras em tempo de borrasca, enfim, tudo estava ali à mão de semear a desafiar e a alimentar o imaginário de cada um de nós, e tudo nos era útil, pois nesses recantos encontrávamos não só o espaço, mas, também e acima de tudo, um imenso rol de apetrechos que, servindo os adultos na vida da quinta,

alimentavam brincadeiras como nenhum outro brinquedo o conseguia fazer, por mais sofisticado que o fosse.

Apesar de pertencer a um meio remediado, em contraponto com a pobreza generalizada dos vizinhos, não abundavam os brinquedos que os adultos traziam para a quinta a espaços.

De famílias de uns parentes do Porto, uma próxima de meu pai, outra de minha mãe, vinham uma vez em cada ano, quando vinham, uns carrinhos de lata, às vezes já misturada com plástico, novidade de então. Não duravam muito, sobretudo pela intensidade e rudeza do uso que logo levavam.

De casa lembro as prendas pelo Natal, brinquedos que quase sempre tinham a proveniência da Guarda Nacional Republicana, que, para minha infelicidade e de meus irmãos, um ano falhou, soube-o mais tarde.

Foi num Natal dos mais de cinquenta que já vivi. Na candura dos meus oito ou nove anos, absolutamente crente na bondade do Menino Jesus – por essa altura o pai natal não tinha o estatuto que hoje faz dele o rei das festas natalícias – coloquei, mais uma vez e à laia do que sempre fazia ao findar da noite de consoada de cada ano, um sapatinho na pedra quente da lareira ainda fumegante, bem debaixo da chaminé onde o milagre tinha habitualmente lugar. Na manhã seguinte, sobre aquela pedra já gélida, lá estavam os sapatitos de nós três e, quanto a brinquedos, nem vê-los. Foi um desgosto que nem as palavras de conforto de meus entristecidos pais consolaram. A partir desse dia não mais acreditei no Menino Jesus peregrinando de chaminé em chaminé a oferecer brinquedos aos meninos da terra inteira. Por culpa da GNR, é claro.

Da quinta guardo, ainda, outras belas vivências, onde o entrecruzar de pessoas, animais e umas quantas ruralidades ajudaram a pintar mais alguns quadros que encerram momentos carregados de afectos, humor, dramatismo e, até, raiando as fronteiras da tragédia.

Escolho o Nero para a primeira das evocações. O Nero, que tinha alguns traços acentuados de raça Castro Laboreiro, era um rafeiro imponente, de tons castanhos-escuros, de porte austero e ladrar medonho e, por isso, respeitável, que habitava uma linda casota de madeira, com uma cortina de serapilheira a garantir a privacidade do bicho, situada bem junto da casa-mãe da quinta e à qual estava acorrentado durante boa parte do dia, pelo menos enquanto durasse o bulício da jornada, não fosse o diabo tecê-las. De um dos esteios da ramada que se estendia a sul da casota a uma das

extremidades do sequeiro pendia um arame por onde deslizava a corrente que da coleira do Nero pendia, constituindo aquele bocado de terreiro, mais uma boa parte da eira, o seu limitado espaço de liberdade, por onde ele corria desabrido quando alguém de fora batia ao portal da casa ou se aprestava por invadir domínios que estavam à sua guarda.

Tive sempre com o Nero uma relação comovedora. Não raras vezes, gostava de privar com ele na sua casota e sentia que nesses momentos o Nero ficava vaidoso por receber nos seus aposentos tão ilustre visita.

Da longa história de vida que partilhamos juntos, guardo dois episódios bem distintos, mas que, cada um à sua maneira, constituem dois bons exemplos da cumplicidade entre nós existente, embora num deles o Nero tenha interpretado mal o que aí estava verdadeiramente em jogo.

Era costume, pelas tardes domingueiras, a Rosinha, colega de escola, vir visitar-me à quinta, acto que consumava escalando o pequeno muro que delimitava a parte mais ao sul da quinta do quintal da casa onde morava. Numa dessas visitas, vínhamos em direcção ao terreiro despreocupados e conscientes de que estávamos a invadir os domínios do Nero, o que não acontecia pela primeira vez, longe de pensarmos que, naquele dia, as coisas não correriam com a acostumada pacatez. De repente, felino, o Nero saltou da sua casota e abocanhou o lindo vestido que naquele dia a não menos bonita Rosinha, vaidosa, vestia. Assustada, a pobre pequena tentou libertar-se do animal e tanta foi a força que ambos fizeram, que a separação aconteceu, ficando, de um lado, o Nero com a metade inferior do vestido da Rosinha pendurada entre dentes e esta, do outro, chorando a sua desdita e, provavelmente, a antevisão das canseiras que daí adviriam chegada que fosse a casa transportando consigo tamanho estrago, para além, naturalmente, da vergonha que a situação em que ficou lhe causava, apesar de sob o vestido agora retalhado usar uma alva combinação debruada com finas rendas, coisa impensável para os dias de hoje pelo desuso em que caiu esta vetusta peça do vestuário íntimo feminino, pelo que o embarço teria sido, obviamente, muito maior.

Se para o lado da Rosinha as coisas acabaram por não atingir todo o drama que então se chegou a perspectivar, dado que minha mãe, comovida pelo pranto da mocinha, logo cuidou de repor no seu sítio o que o cão separara, do meu o dano foi bem maior. A partir daquele fatídico dia não mais voltei a ter a companhia da Rosinha no dia santo da semana, tendo-se rompido aí aquele que foi, mesmo a brincar, o primeiro dos namoricos que coloriram a minha infância. Numa irrefutável prova de amor ao dono, o Nero destruiu um romance.



Nunca compreendi se o fez para me defender do que julgava ser um inimigo que me agarrava a mão, já que foi de mãos dadas que junto dele chegamos, ou se o seu acto mais não tenha sido do que um desgraçado ataque de ciúmes contra alguém que ele pensou lhe poder roubar o afecto de quem, como eu, tanto o estimava. O que, de todo, não era o caso e o pobre animal não compreendeu.

Numa outra altura, o Nero foi magnânimo e deu-me a mais extraordinária prova de solidariedade que até aí tivera. Nesse tempo, teria eu uns seis anos de idade, uns dois ou

**Fig. 5.2.** *Imponente, o Nero era um amigo fidelíssimo com quem adorava brincar e ele de o fazer comigo também.*



três anos antes do episódio anterior, a insuficiência de cálcio era compensada através da aplicação de um fármaco injectável. Padecendo de problemas a esse nível, bem visíveis nas pernas arqueadas, à Garrincha, como dizia um tio meu jogador federado de futebol, que então se evidenciavam em toda a nudez que os calções bem curtos que usava não deixavam esconder, fui, para remediar tal maleita, sujeito a um horrível plano de tormentosas injeções intramusculares, que o Martinho, um zeloso ajudante de uma farmácia local e amigo da família, me ia administrar, dia sim, dia não, deslocando-se para o efeito à quinta.

Cansado de sofrer, vislumbrei no Nero, testemunha eloquente das minhas chorosas e sonoras aflições, a solução para os terríveis padecimentos que me assombravam o quotidiano, trazendo-me numa angústia permanente. Calhado com a hora a que o Martinho chegava para a tortura, esperei-o num dos dias bem junto do Nero, com ele já desacorrentado e pronto a atacar o ‘inimigo’ logo que lho ordenasse. Amigo da casa, o Martinho, cuja chegada vislumbrei pelo barulho da motorizada que uns segundos antes se imobilizara no exterior, naquele dia nem bateu. Abriu o portal e de imediato encetou a descida da meia dúzia de degraus da larga escadaria de pedra que

dava acesso ao terreiro fronteiro à casa da quinta. Ainda não tinha chegado ao meio do percurso e já o Nero, por mim instado, corria como um louco em direcção ao picador de crianças, procurando, por mim, um ajuste de contas que, de todo, eu tanto desejava.

Valeu na altura a frescura física do perfurador implacável das minhas tenras nádegas, que de dois saltos voltou à rua donde penetrara na quinta segundos antes, batendo estrondosamente o portal de madeira, folheado a zinco, afugentando com tamanho ruído o Nero, que de pronto recolheu à casota de onde investira em minha defesa.

Não me lembro da forma como o Nero desapareceu da quinta e da minha vida, embora recorde muito bem o seu envelhecimento e consequente decrepitude, que os olhos enevoados, o pêlo esbranquiçado e o andar cambaleante tornaram evidentes e penosos de presenciar.

Talvez a minha memória me queira poupar a recordação do desgosto, deixando-me, entretanto, a doce recordação de um grande companheiro, amigo de todas as horas, como eu medroso quando trovejava, mas esfusiente de alegria quando com ele partilhava alguns bocados do quotidiano da quinta, sobretudo quando o libertava daquela maldita corrente e corríamos, lado a lado, por tudo quanto lá dentro era canto.

Foi muito bom ter o Nero na minha infância e esta também se ter construído um pouco com ele e com tudo quanto ele soube ser para mim.

Confesso que a hoje tão badalada matança do porco, felizmente já muito em desuso, constituía um acontecimento de que não guardo boas recordações e que na quinta, para minha infelicidade, acontecia quase sempre duas vezes no ano, uma pelos Santos e outra por alturas do Carnaval.

Se as porcas de criação e as crias que pariam de quando em vez constituíam, sobretudo em horas de amamentação, quadros e momentos que gostava de presenciar, já o quinteiro e a corte onde engordavam as cevas para abate não despertava em mim grande atenção, antes pelo contrário. Olhava para aqueles animais e imaginava-os esventrados, pendurados por grossas cordas na trave mestra que sustentava o ripado que suportava o telhado da loja de cima, a secar, para posterior desmancho e acondicionamento na salgadeira depois de passado por salmouras apuradas com alho e vinho verde tinto do melhor, de onde, cerca de um mês depois, saíam os presuntos para a cura no fumeiro, sobre a lareira da cozinha, durante outros dois.

O ritual dos preparativos era verdadeiramente dantesco. Preparava-se a vinha de alho no alguidar previamente muito bem lavado, que iria receber o sangue do animal, limpava-se a preceito o carro de bois que funcionaria como altar do sacrifício e atavam-se pequenos molhos de colmo com que o porco seria chamuscado até lhe saltar a pele pelo esfregar de pedras sobre água e sabão. Estava, então, montado o cenário para a tragédia.

Felizmente, meus pais nunca permitiram que os filhos presenciassem a matança do animal por hemorragia total, pelo que só nos chegávamos para junto da vítima e dos carneiros já a tarefa da limpeza estava perto do fim, muito tempo depois de haver exalado o último suspiro.

Todavia, os meus ouvidos ainda guardam os grunhidos lancinantes do pobre animal, condenado a uma morte lenta e brutal, numa agonia que acabava com a última gota de sangue que do pescoço golpeado e perfurado por um facalhão fosse vertida no alguidar.

No dia da matança do porco, não sei porquê e ao contrário dos outros dias, havia de acordar sempre cedo, bem a tempo de ouvir e sentir os contornos mais dramáticos da brutalidade com uma nitidez arrepiante, por muito que desesperadamente me escondesse entre a roupa com a cabeça bem debaixo do travesseiro que contra ela apertava com quantas forças tinha.

Nunca fui criança de muita cama e nela só permanecia o tempo em que, de facto, dormia. Porém, naqueles dias do ano, como eu desejava adormecer até muito tarde e sonhar com outras coisas bem mais agradáveis do que estas em que pelo bem-estar das gentes da quinta se cometiam atrocidades que aqui lembro em contraponto com tantos outros acontecimentos prazenteiros lá passados e vividos!

Bem mais reconfortante e que gosto de recordar com a ternura que guardo das imagens que de então me ficaram são os trabalhadores da quinta não diários, que vinham à jorna em dias fixos, duas vezes por semana, chovesse ou desse sol, porque trabalho em conformidade se haveria de arranjar como garante dos dez escudos que ao fim da jornada, depois do jantar, já noite dentro, haveriam de levar para casa onde muito aproveitaria ao seu governo.

Dois Antónios, o Gaio e o Fifas, constituíam uma espécie de segunda guarda depois dos criados e eram presença constante na quinta. O Gaio era um homem mais expedito e profissionalmente o que assumia a liderança dos trabalhos mais delicados,



como, por exemplo, o da poda, vital para o sucesso da produção vinícola da quinta. O outro, era um trabalhador indiferenciado, a quem, por isso, se acometiam tarefas mais pesadas e sujas, as que, no fundo, o senhor António Fifas desempenhava com a dignidade de quem ao fim do dia queria levar para casa com merecimento a placa dos dez mil reis (assim, ainda, então, chamavam à moeda de dez escudos) que meu pai ou minha mãe religiosamente pagavam ao fim de cada dia de trabalho árduo.

Naquele tempo, era costume – estamos a falar do último lustro da década de cinquenta e do primeiro da de sessenta – por muito lado, os patrões e os filhos fazerem as refeições separados do pessoal que os servia, que eram muito diferentes e de menor qualidade da que a estes era fornecida.

Neste domínio, recebi da quinta mais uma sublime lição de vida saída inteirinha do lado profundamente humanista que caracterizava qualquer um dos meus progenitores. Trezentos e sessenta e cinco dias por ano, mais um em cada quatro anos, bom ou fraco, todos fazíamos as refeições numa mesma mesa, o que transformava cada uma delas num raro momento de convívio e conhecimento mútuo, que nos tornava a todos, cada um no seu lugar, uma verdadeira família.

Nas vindimas, nas vessadas, nos arrendamentos dos milheirais, nas desfolhadas, nas podadas, eu sei lá em quantos mais ajuntamentos sazonais de ranchos de trabalhadores na quinta, o cenário repetia-se, com longas e coloridas mesadas por onde transbordava pão, vinho e alegria a rodos, com meu pai a uma das cabeceiras radiante e minha mãe liderando na cozinha as demais mulheres, onde, com a sua sábia orientação, se caprichava na confecção de pitéus famosos entre a comunidade local que pela quinta passava, para gáudio da gula que por essas alturas a todos atacava.

Ninguém que entrasse portões da quinta adentro para aí trabalhar ficava indiferente à forma como lá era recebido e tratado. Ainda hoje, quando tudo já pereceu há muito tempo, se fala no lugar do Monte e arredores deste bonito retrato social agrário e do seu gratificante simbolismo, que permanece na memória das pessoas muito para além do seu horizonte temporal.

Apesar de farta, a quinta não era auto-suficiente, nem para a sua generosa produtividade, nem para a vida dos seus utentes, donos, trabalhadores e rapaziada que lá ia brincar por entre os seus encantos.

Dos lugares e pessoas de fora da quinta com que nós, lá fora, nos cruzávamos, a tasqueira, Aurora de baptismo e, não sei bem porquê, Rata por alcunha, a mercearia da

Casa Santos, paredes meias com os tecidos e a taberna e contígua a um enorme armazém de adubos e uma infinidade de outros produtos para a lavoura e a construção civil, recebiam amiudadas vezes a visita de gente da quinta, criados ou filhos, raramente os donos, onde se ia adquirir os produtos que a quinta não produzia ou que deles carecia para o fazer a contento das necessidades, que é o mesmo que dizer para dar e vender. À Aurorinha Rata, assim carinhosamente tratada por costume e pela já sua avançada idade – por estas bandas, tudo era (é) tratado pelo diminutivo do nome próprio, o que dá a ideia errónea a quem não conhecer o costume de estarmos entre gente de tamanho pequeno – íamos comprar, com dinheiro à vista, uma ou outra urgência, quase sempre um pouco de azeite que faltava entre as passagens do azeiteiro, que, numa carroça adaptada e puxada por um cavalo, vinha de porta em porta, quinzenalmente, vender o produto, uma garrafa de petróleo que minguava nos lampiões necessários para alumiar o pessoal que fazia a ordenha da noite e, depois, tratava de todos os animais, chegando as cortes e enchendo as manjedouras e as pias de onde vacas e porcos se iam alimentando, uma caixa de fósforos ou um pouco de sal. Da Casa Santos vinha tudo o resto, mercearia, adubos, sulfatos, cal, enxofre, remédio para o escaravelho da batata, fazendas, pagos no fim de cada mês, recebido o ordenado que meu pai trazia da GNR e conferido minuciosamente o livro onde eram lançadas as compras e que o freguês transportava sempre que ia comprar qualquer produto.

De quando em vez, a conferência do livro de crédito da mercearia era um momento de alguma aflição para mim ou para a minha irmã, já que desvendava uma ou outra compra que minha mãe desconhecia e, pior ainda, não autorizara. Normalmente, um raspanete mais exacerbado resolvia a traição da gula pelas bolachas ou pelos rebuçados que nos levava a infringir a regra com que a vida da casa era governada, onde nada faltava, mas desperdiçar ou gastar supérfluo era absolutamente proibido. Só meu pai, menos forreta e por condição, podia quebrar esta conduta, trazendo um ou outro regalo para satisfação da nossa gulodice.

Para além da taberna, da mercearia e do armazém, o sapateiro era, também, local de visitas amiudadas, já que, nesse tempo, dar uns pontos no cabedal ou deitar umas meias solas e uns tacões nas botas ou nos sapatos, enquanto as aguentassem, constituía uma necessidade frequente face ao uso intenso que do calçado se fazia – ia-se a pé para quase todo o lado aonde hoje vamos com o carro atrás – e, naturalmente, ao restrito número de pares que cada um de nós possuía, normalmente um para o cotio e um outro

domingueiro, ordem esta que se ia correndo quando o mais andado deixava de ter remendo e uns novos eram comprados.

Dos poucos sapateiros que cruzaram a minha infância, o último deles, o Toninho Gereno – cá está o diminutivo num homem que tinha um respeitável porte físico e a alcunha como herdo de sua mãe, há quatro décadas atrás dona de um varrão e, como tal, pessoa muito conhecida e útil à comunidade local, onde em cada casa havia quase sempre uma porca para cobrir, malgrado alguma jocosidade que a habitual maledicência do povo fazia com a situação – era uma personalidade singular, brincalhão, sempre pronto a pregar uma partida aos amigos, permissivo quando algum de nós, como acontecia comigo, se abalançava a dar umas pancadas com o largo martelo de bater as solas, ou a dar com a sovela um ponto numa inútil apara de couro. Cuidadoso, apenas nos interditava o uso da faca de sapateiro, sempre muito bem amolada e, como tal, capaz de rapidamente penetrar por um dedo ou mão adentro e provocar grandes estragos.

Mas, um dia houve em que o Toninho Gereno perdeu algum do encanto que para nós tinha. O negócio do calçado começara a fracassar – o aumento do poder de compra afidalgou o povo, que passou a remendar o que calçava dentro dos limites da decência, já que antes muitas vezes os remendos eram tantos que tornavam difícil perceber o que era original – e o sapateiro virou, também, cangalheiro, onde, a ver pela prontidão que concedia ao cumprimento desta nova função e salvaguardada a prioridade que a obra de misericórdia que servia sempre deve ter, terá encontrado algum desafogo para uma vida onde, como confessava sem rodeios, tinha passado por grandes dificuldades para criar um enorme rancho de filhos. Sem dúvida que, criança, não mais me apeteceu muito estar por perto do sapateiro da quinta, nem tão pouco se voltou a manifestar a minha pronta solicitude para lá levar calçado para reparar.

É claro que, mais crescido, tudo isso ultrapassei. O Toninho Gereno, há pouco desaparecido, continuou a ser uma pessoa admirável, na simplicidade, no aprumo, no asseio e no zelo com que viveu a última vintena de anos, como cangalheiro a tempo inteiro enquanto pôde e tranquilamente reformado no que restou da sua longa vida de perto de noventa anos.

Para além destas pessoas e lugares que habitavam os exteriores da quinta, aonde quase quotidianamente a necessidade de acudir a premências nos levava, outras havia

que ao seu interior vinham prestar os seus serviços, também eles vitais ao normal funcionamento de toda a estrutura da propriedade.

De quando em vez, uma pelo menos em cada ano, lá apareciam, chamados por meu pai ou minha mãe. O Zé Perrechila, latoeiro, que vinha consertar as latas de que eram feitos os cântaros, os regadores, as panelas – o alumínio ainda era um luxo – as máquinas agrícolas de semear e sulfatar e tudo quanto neste domínio a erosão do tempo e do uso fosse esburacando, o senhor Jacinto, tanoeiro que pelo fogo amansava a madeira com que fazia o arqueado das leivas que enformavam os pipos, o Silvestre cesteiro que lascava o salgueiro de onde fazia cestas e cestos com deslumbrante perfeição, o senhor Luís da Veiga carpinteiro e o Zé Russo, ferreiro, que tinha sempre tempo para me fazer uma linda roda de verga de ferro e uma perfeita gancheta de arame, constituíam o essencial dos artífices que colocavam ao serviço da quinta o melhor do seu saber, que mãos adestradas, fortes e destemidas transformavam em obras de arte que me deliciavam e, algumas vezes até, faziam sonhar poder com as minhas fazer um dia também. Quase todos vinham sempre acompanhados de pequenos aprendizes, saídos ou fugidos à instrução, crianças que na escola da vida dura aprendiam vendo fazer e fazendo apanhavam a arte de que mais tarde viveriam.

Guardo para o fim a última das pessoas que, de quando em vez, ia pela quinta: o senhor Ventura.

Por esses tempos, já havia correspondência e, concomitantemente, estação dos correios, mas carteiro oficial, fardado, de bicicleta com corneta e mala de couro acopladas, nem vê-lo.

Todavia, se não tocava, às vezes, quase que por milagre, o “carteiro” batia, não sei se uma, se duas ou três vezes. Aquelas respeitadamente leves pancadas no portal de madeira e zinco eram sempre tão iguais que nos davam logo a certeza de quem as dava e, simultaneamente, deixavam a angústia da incerteza de uma boa ou má nova que consigo trazia.

O senhor Ventura, carteiro oficioso da terra, ganhava com tão importante tarefa umas quantas suadelas, que as longas caminhadas a que se obrigava, penadas pela severa e visível deficiência que tinha num dos seus membros inferiores, tornavam maiores ainda, o consolo de um copo de vinho e alguns tostões, verdadeiramente tostões (dez centavos na moeda antes do euro, porque nesta nem cotação lhes conseguimos dar), pois, ao tempo, o dinheiro vivo andava pela hora da morte.

Quando visitava a quinta o senhor Ventura levava de paga pelo denodado esforço de subir a Rua D. Nuno Álvares Pereira, uma longa ladeira que ligava a estação dos correios a um pequeno e curto carreiro que a ligava à entrada principal da quinta, uns quantos tostões e a possibilidade, que a minha, de viva voz, lhe colocava sempre à consideração, de beber um copo de vinho, a que ele anuí sempre na condicional contida na resposta que merecesse a questão que, então, logo colocava à ofertante: “é ele ou ela, minha senhora? “É que se for ele quero, se for ela, muito obrigado, mas não”, asseverava de imediato.

Descodificando. Naqueles tempos, por razões económicas, sobretudo para que da adega pudesse sair mais vinho para a venda, o que, naturalmente, obrigava a que entrasse menos na barriga das pessoas, ou para que uma parca colheita pudesse durar uns meses e evitar gastos na aquisição do precioso e indispensável néctar, era usual fazer-se algum meio-vinho, assim chamado porque resultava de um composto onde água e vinho entravam em doses equivalentes. Por vezes, a água ganhava na mistela em relação ao vinho e ficava uma mistura a que se chamava água-pé, porque feita exactamente ao pé, com um homem dentro da dorna, em cuecas ou ceroulas arregaçadas, a envolver com os pés dois ou três cestos de uvas e uns quantos cântaros de água previamente lançados sobre o bagaço, depois de lhe ter sido extraído, até não dar mais, o néctar que nele havia fermentado.

Era exactamente do meio-vinho e da água-pé, porventura mais desta do que daquele, que o senhor Ventura tinha pavor. “Ela”, como com algum amargor dizia, não entrava na sua boca.

Todavia, tenho bem presente quão apreciada era pelas mulheres da quinta a bebida que o bom “carteiro” tão depreciava. É que, o seu baixíssimo teor alcoólico a todas punha a coberto das sempre incómodas partidas que os poderes inebriantes do vinho às vezes pregam aos que não conseguem usá-lo com parcimónia, e se um homem borracho é um caso sério, uma mulher tornava-se um espectáculo hilariante e, por essa altura, socialmente intolerável.

Claro que, sabedor da boa pinga produzida na quinta, o nosso “carteiro” conhecia bem o consolo de uma malga de quartilho, que lhe aquecia a alma e acelerava perigosamente o passo com que tinha de descer a ladeira de regresso aos Correios, na esperança de que outras novas para outras gentes onde pudesse obter mais uns trocos, e, se possível, mais uns copos, aparecessem.

Nunca constou que o senhor Ventura se tivesse espalhado pelo empedrado da rua, talvez por Baco lhe ter deitado sempre atempadamente a mão, qual tributo e paga a quem tão zelosamente pugnava pela pureza de tão nobre dom da natureza.

Há quatro décadas atrás o tempo era todos os anos muito igual nas suas estações,



*Fig. 5.3. Local por excelência das nossas brincadeiras, a eira era, por isso, também, um cenário incontornável para uma pose de circunstância.*

todas elas muito particulares e bem definidas, ao contrário de hoje em que as intermédias, Primavera e Outono, parecem cada vez mais diluídas nas que lhes sucedem.

De Maio a Setembro, nas noites mais quentes, guardo da minha meninice as conversas de grupo – criados, patrões, vizinhos – ao luar, que iluminava a eira e o terreiro, para além do qual estava um céu azul e límpido coberto de

estrelas, que minha mãe proibía que contássemos de dedo em riste, temendo, na imensa superstição que povoava a sua mente, que a mão pecaminosa ficasse pejada de cravos carnisais, a que só S. Bento da Porta Aberta poderia valer, se para tanto fosse instado, por promessa, a mediar o milagre junto do Criador. Falava-se de tudo, sobretudo da vida dos mais velhos, aprendendo deles e com eles o emaranhado de que se compõem as tramas que pode trazer e as formas de com isso lidar.

Na parte do ano mais destemperada, os tempos livres eram passados dentro da casa, à lareira, ou junto à telefonia, nesta, sobretudo as mulheres, presas aos romances radiofónicos, a muitos romances de onde o nome de Odete de Saint-Maurice me ficou gravado, talvez pela sua sonoridade. Por essa altura a rádio ainda imperava, mas, contudo, já espreitada pela televisão que se preparava para esmagar a concorrência no mundo dos mass-media.

Dantescos eram, então, os dias em que trovejava. Meu pai, mais estudado do que minha mãe, nada supersticioso também, não se espantava com o fenómeno. Sabia medir-lhe o perigo pelo tempo de intervalo entre o relâmpago e o trovão e, por via disso, manter uma serenidade que a todos nós reconfortava, o que, de quando em vez,



não acontecia com minha mãe, pouco dada às tiradas de meu pai quando, vindo de fora, entrado na cozinha onde todos, mudos e quedos, nos acotovelava-mos, atirava: “ que grande zaragata vai lá em cima!”. Invariavelmente, austera, minha mãe replicava: “graças a Deus muitas, graças com Deus poucas”. E por ali ficava o assunto, sobretudo quando a coisa pairava bem por cima das nossas cabeças e a quase simultaneidade do relâmpago e do trovão a todos punha em sentido e acelerava o fervor com que minha mãe rezava a Santa Bárbara.

Mas, o pior era quando, trovoadas pegadas, daquela que parece não mais se diluir no troar, sobretudo a que rebentava nos dias quentes e tranquilos de Maio daquela acalmia que, cheirava-se, trazia água no bico, na quinta só estavam minha mãe, as criadas, eu e meus irmãos, sem o aconchego da presença de meu pai.

Ao primeiro relâmpago seguido de estridente pancada de trovão minha mãe entrava positivamente em pânico e pranto, rezando em voz alta: “ Santa Bárbara, S. Jerónimo, Santos fortes, Santos mortais, chagas abertas, corações aflitos, sangue derramado de Nosso Senhor Jesus Cristo se meta entre nós e o perigo. Ámen”. Em simultâneo, acendia uma vela, normalmente das que sobravam do cemitério no Dia de Todos os Santos e colocava a arder na lareira uma pinha das que no dia de Consoada se lhes retirara os pinhões ou, ainda, um raminho de oliveira benzido no Domingo de Ramos que antecede a Páscoa de cada ano.

Este cenário criava, lembro-o, um autentico ambiente de terror dentro de casa. Dia de trovoadas era para nós um tempo de suplício. Se ocorria pela noite, todos confluíamos imediatamente para a cama de onde minha mãe nos chamava logo ao primeiro trovão, para com ela e as suas pavorosas rezas atravessarmos o calvário que aqueles momentos ditavam para todos nós, enfiados debaixo dos cobertores e sufocados de calor e medo.

Quem, por força do seu já referido sentido de estar nestas alturas, então, nos podia valer era meu pai, que nos sossegava, não sem, algumas vezes, se insurgir contra as rezas e demais crendices de que minha mãe se socorria para procurar remédio para a sua aflição. Só que, por força da sua vida de militar da GNR, muitas das vezes não estava por casa nesses momentos em que a natureza e as suas forças nos reduziam à nossa insignificância, pasmados pelos contagiantes medos que de minha mãe se soltavam e em nós penetravam impiedosamente.

Alheio à polémica, o Nero, como todo o canídeo que se preze, também tinha um medo que se pelava das trovoadas, durante as quais ganhava sete ganidas e, até, uivava

durante todo o tempo que durasse, num outro cenário que acrescentava um novo tormento a minha mãe, convencida que estava na sua crendice de que o uivo dos cães não trazia bom augúrio, como o não trazia o mocho ou a coruja que cantasse à noite ao redor da casa.

O nascimento do António Jacinto foi um dos momentos mais marcantes da minha infância. Terceiro membro da descendência - entre nós passou então a ficar a Lídia Maria – veio ao mundo já eu tinha quase seis anos, idade onde e de onde muitas coisas já nos começam a ficar bem guardadas na mente.

Na parte final da gravidez de minha mãe, começamos, eu e a Lídia Maria, a receber a preparação para o grande dia, que seria lá em casa, tal qual já acontecera com os nossos nascimentos, na sala e na cama onde já minha mãe nascera em finais da década de vinte do século passado, todos com o auxílio de uma parteira habilidosa, senhora Júlia Gaita, doméstica e jornaleira de profissão, e da Divina Providência.

A tramóia foi meticulosamente montada. Talvez porque era a grande novidade aeronáutica de então, o helicóptero substituiu a ancestral cegonha e, a crer na Ginha e no meu pai, seria num desses “pássaros voadores de ferro” que o António Jacinto, ou quem fosse, viria da França para nossa casa, pousando na eira da quinta, que, por um instante, deixaria de ser sequeiro para servir de heliporto.

A noite de 29 para 30 de Janeiro do mês primeiro da década de sessenta iniciou-se, lembro-o, com a nossa mãe já ausente no quarto-maternidade – disseram-nos que estava cansada e tinha, por isso, ido deitar-se mais cedo do que o habitual – e foi decorrendo junto à lareira, crepitante, ora com a companhia de nosso pai, ora com os criados, a quem íamos perguntando, ansiosos, pelo helicóptero, recebendo, invariavelmente, a resposta da sua chegada iminente, com um, de quando em vez, enganador “parece que se ouve o barulho ao longe”, logo seguido do inevitável “ainda não é”.

A coisa foi-se prolongando tanto que adormeci um tempo, para ser acordado por meu pai – oh traição das traições! – depois do helicóptero ter, entretanto, chegado, deixado o meu irmãozito e ter partido de novo.

O desconsolo foi tamanho que, aliado ao sono que tinha, pouco apetite me deixou para olhar o pequeno António Jacinto ali colocado pelos braços do nosso pai perante todos nós, qual Messias apresentado no templo aos sacerdotes.



Bem, pelo menos durante mais alguns anos ainda continuei a pensar que os meninos vinham da França, com dúvidas severas, todavia, porque não me deixaram ver, se trazidos por um helicóptero ou pela velha e já cansada cegonha e, por isso, se entregues aos pais na eira ou no beiral de uma das janelas da casa.

Que por essa altura comecei a desconfiar da coisa, lá isso comecei!

A religião era absolutamente indissociável das vidas de quase todos nós, naquele Portugal, naquele Minho e naquela Arquidiocese de Braga. Por estas paragens, porventura mais do que em qualquer outra do nosso país, a Igreja Católica Apostólica Romana constituía uma das componentes do nosso processo de socialização mais poderosa, depois da familiar e da escolar, que, aliás, se fundavam em princípios com ela relacionados e sobre a sua incontornável influência.

Aliás, era no seio da família que se desencadeavam os primeiros contactos da criança com a religião, que se iniciavam logo nos primeiros dias de vida com o baptismo e conheciam grande intensidade por alturas da preparação para as duas comunhões, a primeira pelos sete anos e a solene entre os dez e os doze. Isto, claro, misturado com a vivência de um quotidiano onde o sagrado se misturava com as nossas vidas, quer nas orações da noite, quer nos momentos de recolhimento que o toque das Trindades no sino da Igreja diariamente nos suscitava, ou quando badalava para anunciar o passamento de um vizinho, anunciar uma festa ou chamar para acudir a uma tragédia, que tão bem sabíamos distinguir pela melancolia, alegria ou desespero do toque. Pela Sexta-feira Santa de cada ano, às três da tarde em ponto, quando do sino da Igreja soavam as três badaladas, lembrando ao povo o momento em que Jesus de Nazaré expirou na Cruz – como ainda me emociona esta recordação! – na quinta tudo parava em oração, com os mais fervorosos de joelhos, todos em profundo recolhimento por um tempo.

Sendo verdade que nossos pais nunca colocaram um peso esmagador da religião sobre os filhos, faziam alguma questão que frequentássemos a missa dominical e quiseram que, pelo menos, fizéssemos a Primeira Comunhão – julgo que de nós três só a Lúcia Maria fez a Solene – também o é, todavia, que a vivência da religião deixou algumas marcas na minha infância.

Tenho pena que os primeiros contactos com esse Jesus de Nazaré, mensageiro de uma boa nova que os homens, sobretudo os que ao longo destes dois milénios continuaram a sua obra, muitas vezes severamente vilipendiaram de uma forma danosa,

tenham resultado numa estranha e dolorosa relação: a de uma Entidade Suprema, sem dúvida, mas medonha, impiedosa, tenebrosa, de espada em riste, sempre pronta a castigar brutalmente os prevaricadores.

E tudo começava em casa, na quinta. Qualquer ralhete consequente a uma inocente traquinice trazia logo o Jesus de permeio como hipótese castigadora. Se trovejava, era o Jesus a ralhar, se duma brincadeira mais acidentada de que resultava alguma pequena mazela corporal, era castigo de Jesus. Enfim, um pavor, nem aos vendilhões do templo se fizera tão mal.

O resultado de tudo isto era o pior possível. Figura de Jesus, estampada ou esculpida, que aparecesse trazia logo um medo arrepiante. Não esqueço a aflição que sentia quando tinha que aceder, sobretudo já noite caída, ao quarto de meus pais, por causa da presença sobre a cómoda de um lindíssimo Senhor da Cana Verde, que terá, segundo conta minha mãe, servido de consolo e amparo à sua, minha avó, na hora da morte, com que a febre tifóide lhe abreviara a vida no dealbar da década de quarenta, estava o mundo, então, mergulhado na mais brutal e devastadora das guerras que até aí vivera.

Quando pelos seis anos comecei a frequentar a catequese, doutrina na linguagem popular de então, as coisas não mudaram muito, antes pelo contrário. Como morava longe da Igreja Paroquial de Barbudo, a preparação para a Primeira Comunhão fez-se com uma catequista de proximidade, a senhora Teresinha de Parada. Era uma adorável velhinha, dócil e dedicada, que vivia num ambiente caseiro que hoje lembro como místico, mas que, ao tempo, quase nada ajudou a melhorar a tal primeira imagem que de Jesus formei. Desde o corredor por onde acedíamos a uma sala, até à totalidade das paredes desta, tudo eram quadros com imagens de Santos Mártires, trespassados por lanças, decepados e mutilados, com alguns “Sagrado Coração de Jesus” sangrando, porque, também, vazados de uma forma lancinante. Perante mais este quadro, fácil é perceber o que na minha pobre cabeça andaria.

Mas, a coisa não se fica por aqui. Nas duas semanas que antecederam o dia da Primeira Comunhão, a catequese foi administrada lá na distante Igreja Matriz da Paróquia, dada pelo pároco e umas quantas catequistas pretensamente mais doutas nas matérias. Longe de nos adoçarem a figura de Jesus e a doutrina que lhe era imanente, antes ajudaram a “adornar” a imagem que me atormentava aquando da preparação para a Sagrada Comunhão, a primeira. Tínhamos que receber Jesus em jejum de, pelo

menos, doze horas – hoje baixou para um jejum eucarístico de uma hora - e deixar diluir na saliva a Hóstia Consagrada, sem que, Deus nos livrasse, Lhe tocassem os dentes.

Oh Meu Bom Jesus, como foi possível que um dia eu tenha tido tanto medo de Ti que todos os medos Tiveste de enfrentar?

Uma das duas festividades que em cada ano tinham lugar na minha terra natal era em honra de Santa Filomena. Na festa de 1961 tive a subida honra de ser nomeado Juiz de Santa Filomena, na companhia da Lena Silva, parceira de tão elevado reconhecimento. Pelas duas da tarde desse Domingo, a Banda Musical de Vila Verde entrou garbosa na quinta entoando uma linda marcha de ocasião, com a missão de conduzir o Juiz ao local onde havia de desempenhar o papel que lhe haviam confiado.

Após o beberete da praxe, servido sob a ramagem de uma monumental e secular videira, que em ano mais abastado dava uma pipa de vinho e que, na base, o cinto de meu pai, na altura homem para mais de cem quilos, precisava que lhe acrescentasse mais um dos seus largos palmos para que a conseguisse contornar, eis-nos, eu atrás, rua D. Nuno Álvares Pereira abaixo, marcha de circunstância entoando, em direcção ao largo do Senhor do Ribeiro, onde, triunfantes perante a multidão que aí nos aguardava, chegamos, depois de, de caminho, termos integrado a Lena no cortejo, para, lado a lado, bem juntinho ao andor, incorporarmos a solene procissão em honra da Santa.

Foi um dia inesquecível na minha vida e na vida da quinta.

No entanto, e aqui mora o bizarro deste episódio, pouco depois, julgo que ainda nesse ano, a Igreja, talvez desconfiada dos dotes de santidade, decretou, através da Congregação do Culto de Roma, o “ fim da festa de Santa Filomena, Virgem e Mártir”, e a sua eliminação de todos os calendários litúrgicos.

Embora se saiba hoje que, por alguns lugares ainda, Santa Filomena continua no seu pedestal e a merecer o culto do povo, na minha terra foi apeada do altar e substituída pelo Venerando Senhor do Ribeiro, ainda hoje lugar de romaria no último Domingo de Agosto de cada ano.

Julgo, no entanto, que a “despromoção” da Santa não colidiu com o cargo que, por uma tarde, desempenhei, pelo que, face às circunstâncias, a história reza, desde então, que fui o último dos juizes que na freguesia de Barbudo acompanhou, com a Lena e ao som da Banda Musical de Vila Verde, o andor e a última procissão em honra de Santa Filomena, para meu gáudio, na altura uma imberbe criança, honra da freguesia e glória dos meus pais, sobretudo de minha piedosa mãe.

Momentos hilariantes e inesquecíveis eram os que enformavam as festas na quinta e da quinta. Na quinta, as que o eram, também, fora dela, determinadas pelo calendário, com dia fixo, para todos, da quinta as que só a ela respeitavam, porque saídas das suas entranhas e do que delas a terra generosamente nos dava, feitas num tempo próprio, sem nenhum condicionamento exterior, a não ser o das condições climatéricas.

Das festas na quinta, sem dúvida, a de Natal era a mais marcante e a que nos envolvia num ambiente festivo e, simultaneamente, de grande solidariedade para com os vizinhos, sobretudo os mais necessitados e os que ao longo do ano participavam nas grandes jornadas agrícolas que a quinta vivia de quando em vez, com particular destaque para a época do S. Miguel, tempo de colher, preparar e arrecadar a produção que a todos ia sustentando ao longo de cada ano.

O dia de consoada começava bem cedo num corrupio de gente batendo no portal da quinta para cumprir um ritual que se repetia todos os anos. Ninguém, e eram muitos, ia embora sem levar um molho de hortaliça, normalmente olheiros de couves-galegas, mas, também, pencas ou repolhos, uns pares de quilos de batatas, meia boroa de pão milho da fornada que minha mãe propositadamente cozia para a ocasião, e uma caneca de bom vinho verde tinto, às vezes um garrafão de cinco litros quando se destinava a um colaborador mais assíduo e disponível.

Já rapaz crescido, muitas vezes ajudei nesta exaltante tarefa, que evoco sempre com um regalo de alma e um orgulho imenso pela sua generosidade, para muitos de agradecimento pela colaboração leal e pronta nos trabalhos da quinta, que não de paga, já que esta era efectuada na altura própria, mas para muitos outros um gesto de grande fraternidade, de quem repartia um pouco do que tinha com os que nada possuíam, mas que, por mor disso, ganhavam naquele dia e naquela noite mágica o direito de viver mais alegres e adormecer confortados, o que, num tempo em que Portugal e o seu povo não possuíam nem liberdade nem pão, ainda mais significado adquiria.

Já confinados à quinta e à sua gente, o Natal era vivido no mais absoluto respeito pela tradição de então. Mesa farta de batatas e bacalhau cozidos com hortaliça e doces da época confeccionados pelas mulheres da quinta sobre a sábia direcção de minha mãe – ah, que bem presente tenho o cheiro morno e adocicado que tinha o ar que impregnava por longas horas todos os cantos da casa! Rabanadas, pratos de aletria e formigos enfeitados com desenhos feitos com pó de canela, bolinhos de jerimu e pudim à Abade de Priscos, formavam um mar de guloseimas com que todos nos deleitávamos.

De fora, meu pai trazia apenas um bolo-rei, à conta do qual guardo duas recordações. A primeira tem a ver com o brinde-surpresa que este doce bem português trazia envolto na sua massa em cada ano, tradição hoje abandonada em nome da segurança dos mais pequenos. Nesse ano e, talvez, porque a vida corresse melhor, meu pai trouxe um bolo-rei maior que o costume, peça para pesar uns bons dois quilos. Grandes e pequenos atiramo-nos à guloseima para fechar aquela ceia de natal e de fatia em fatia fomos, primeiro, saciando a gulodice, depois, procurando o brinde que tardava em aparecer ao corte de uma das fatias ou sob os dentes de um de nós. E a verdade é que não apareceu. A negligência do pasteleiro redundou num fartote de bolo-rei para todos nunca visto e numa risada geral no final da gula em nome do desmando a que nos devotamos, com os adultos a embarcar na “tragédia” tão ou mais entusiasmados do que as crianças.

Para completar a saga do bolo-rei naquele ano, fica o episódio da fava. Mandava, então, a tradição que cada bolo-rei contivesse uma fava, que havia de comprometer a pessoa a quem calhasse ‘em sorte’ a pagar o popular doce no ano seguinte, o que não deixava de tornar a questão um momento embaraçoso e que, de todo, ninguém gostava de viver. Pois nesse ano, nem brinde, nem fava, nada, o doceiro falhara em toda a linha, pensamos nós. Só que, se quanto ao brinde já ficamos conversados, no que se refere à fava a história é outra e tem, até, graça maior. Segundo confissão posterior do senhor Manuel, o criado da quinta à altura, a fava teria chegado às suas mãos numa das fatias de bolo no decorrer da orgia gastronómica acima descrita e em que o bom homem também embarcara. Todavia e porque o dinheiro não abundava, o senhor Manuel não se deu por achado e, apesar da sua já depauperada dentição, lá conseguiu dar o destino do seu estômago à sêca, dura e grande leguminosa, livrando-se, dessa forma, do encargo que a denúncia da ocorrência então lhe acarretaria.

A noite de consoada, com mais ou menos episódios, findava com dois momentos também cheios de graça e significado. Na lareira, onde ardia um fogo bravo que aquecia a imensa cozinha onde ceávamos, alguma pinhas, saídas dos pinheiros mansos de uma das bouças de onde vinha o mato com que se estrumava as cortes do gado graúdo – a mundícia dormia em camas menos agrestes, de restolho da palha e das raspadelas dos terreiros quando as ervas os queriam inundar – de onde se extraía mais tarde o estrume com que se adubava a quinta, e de onde se colhia a caruma e a lenha para acender e alimentar o fogão, a lareira e o forno da quinta e se vendia, de longe a longe, uma partida de paus para tabuinhas, arrecadando meu pai com isso uma maquia considerável com que se podia abalancar a investimentos de conservação ou melhoria

da exploração da quinta. Dessas pinhas, quando arreganhadas pela força e acção do braseiro da lareira a que estavam encostadas, extraíamos de mãos nuas, temerários a enfrentar o forte calor que exalavam, umas manadas de pinhões com que jogávamos o rapa. O rapa, ou a rapa, nunca lhe percebi bem o género (talvez ele seja o jogo e ela o artefacto com que se joga), era um pequeno pião, quadrilátero, que tinha inscrito num dos lados a letra R, inicial de rapa, no outro a letra D, inicial de deixa, noutro a letra T, inicial de tira e, finalmente, o P de põe, de uma forma sequencial que julgo ser aleatória. O jogo iniciava-se com cada jogador a colocar uma quantia pré-negociada de pinhões num montículo e desenrolava-se ao sabor da sorte que ordenadamente cada um lançava jogando o brinquedo. Accionado o pequeno pião, pela acção dos dedos polegar e médio, a modos que um estalejar de castanholas, era só esperar pela sorte, que podia redundar em azar de outros ou, ainda, deixar tudo na mesma para os demais, pois se, ao parar, ficasse para cima o lado da rapa que tivesse inscrito o R o jogador tinha o direito de rapar – eis a origem do nome do jogo – tudo em seu proveito e o jogo começava de novo, se fosse o D deixava, sem mais, continuar o jogo, colocava mais pinhões se em sorte lhe saísse o P, de põe, e tirava a maquia com que entrara se fosse o T, de tira, a ganhar a devida posição. Era um tempo muito divertido e bem passado e que durava até que o sono imperasse e nos arrebatasse para outros domínios.

Chegado este, findava-se a noite de consoada com o ritual mais apetecido da criança. Era o tempo de colocar o sapatinho onde o menino Jesus, pela calada da noite, vinha satisfazer os nossos pedidos, sonhados um ano inteiro e algumas vezes desfeitos pelo esquecimento dos adultos, como no episódio que mais atrás relatei, onde a GNR do meu pai se saiu muito mal.

A evocação do Natal ficaria incompleta se não falasse, para fechar esta primeira evocação das festas na quinta, da roupa velha.

Sobre a mesa onde ceávamos ficava tudo quanto eram sobras, num ritual ancestral que minha mãe, com as suas crenças e crendices, respeitava sagradamente, pois, dizia ela, as almas dos nossos antepassados viriam durante a noite fazer ali a sua ceia de natal.

Com tais sobras, na manhã seguinte, para o almoço, minha mãe fazia com o bacalhau, as batatas e a hortalça, um delicioso almoço, a ainda hoje celebrada ‘roupa velha’, pelo menos cá no Minho, que mais não era do que uma mistura destes alimentos cozinhados de véspera, retalhados e envolvidos, bem passados pelo tacho, com uns bons dentes de alho e generosamente regados com azeite de primeira, até tostarem e

ficarem amarelinhos como o ouro. Simples, sem dúvida, mas tão gostoso que era de comer e morrer por mais, tornando esta singela receita digna de figurar no melhor dos cardápios.

Também festa bonita na quinta, embora de cariz marcadamente popular e aberto, bem diferente do intimismo que caracteriza o Natal, a Páscoa era outro dos momentos festivos marcantes do ano.

Para mim, como para os demais, era, antes de tudo, tempo de estrear roupa nova. Aliás, o lugar enchia-se de passeantes ostentando, garbosos, a roupa nova, sobretudo a mocidade medindo com o olhar mais ou menos descarado a dimensão do “luxo” exibido pelo vizinho.

Mas, também, havia preparativos para receber Jesus Ressuscitado, que um Compasso liderado pelo pároco da freguesia e custeado pelo mordomo – hoje mais que um, para dividir as avultadas despesas que acarreta a mordomia – anunciava de lugar em lugar, de casa em casa, onde chegava ao som da campainha e do estalejar, aqui e ali, de estrondosos foguetes lançados ao ar por fogueteiros com aspecto muito pouco confiável, agravado com a sua permanente disponibilidade para aceitar os inúmeros copos de vinho que lhes eram oferecidos pelas pessoas, sobretudo nas casas onde havia beberete para a comitiva.

Os preparativos começavam e duravam toda a semana que antecedia o Domingo de Páscoa. Era tempo de limpar toda a casa a preceito, por fora e por dentro, o que significava a execução de uma tarefa exaustiva e, não raras vezes, o cair de uma ou outra parede mais maltratada pelo tempo, não descurando o asseio dos terreiros e a eliminação de toda e qualquer erva daninha nascida em lugar indevido, fosse muro ou chão empedrado ou térreo. Ficava tudo um mimo, um regalo para a vista.

No Domingo de Páscoa, que, também, metia almoço mais refinado, colhia-se da japoneira, que ensombrava a casota do Nero, uma cesta de lindas camélias para atapetar o chão que o compasso havia de calcorrear para trazer à quinta a Boa Nova.

O cariz popular desta festa, toda ela muito vivida no e para o exterior da comunidade, espelhava-se, ainda, na tradição, naquela altura muito enraizada, de as pessoas se visitarem para receberem o Compasso nas casas umas das outras.



## **A ESCOLA POR DENTRO**

### **A ESCOLA PRIMÁRIA**

O andar inexorável do tempo encurtou-me as fronteiras da quinta, que começou a tornar-se pequena logo que me apercebi de que havia vida, muita e, sobretudo, desconhecida vida, para além dos enormes muros que delimitavam o seu enorme perímetro.

Estávamos no dealbar da década de sessenta do século passado quando, mercê de uma autorização ministerial, meus pais me matricularam na escola mista do lugar do Monte, escola pública do ensino primário, com seis anos e meio de idade, precocemente, pois ao tempo a idade escolar começava aos sete anos, já feitos à data da matrícula. Daí a necessidade desse consentimento que Lisboa não negou.

Nesse primeiro de Outubro de 1960, bem cedo, pela mão da Ginha, saí das fronteiras da quinta, aonde regressei ao fim da manhã, já sozinho, naquele que considero o primeiro “voo” que efectuei, tal qual o fazem os passarinhos quando saem do ninho pela primeira vez para explorar, de uma forma completamente autónoma, o mundo que de perto os rodeia, numa viagem que, quando bem-sucedida, funciona como um autêntico seguro de vida.

A escola primária e o caminho para lá chegar e daí regressar à quinta – não mais que quatro centenas de metros – constituíram os meus primeiros espaços de liberdade fora desse outro que também o tinha sido durante os primeiros seis anos e meio da minha existência. Um e outro foram lugares marcantes da minha infância, onde, naturalmente, a escola e as extensões que dela fui conhecendo têm um particular destaque.

Todavia, antes de mergulhar no mundo inesquecível que para mim constituiu a escola, não quero deixar de recordar um episódio da minha vida que lhe antecede, mas que, afinal, de escola trata.

Os vizinhos a nascente mais próximos da quinta eram um casal de professores primários: a D. Conceição, bondosa e gentil senhora, e o professor Bezerra, austero, cara de poucos amigos e de poucas palavras, que leccionava na escola primária masculina de Vila Verde, que isso de escolas mistas, nesse tempo, só era consentido quando as instalações não permitissem separar rapazes de raparigas, em distintos edifícios – longe da vista, longe do coração. Apesar do seu ar de poucos amigos e em nome da boa vizinhança, meus pais tinham, a par das cordiais relações que mantinham



com a senhora, um bom relacionamento com o professor Bezerra, que, vendo-me chegado perto da idade de escolarização, assentou com meu pai levar-me algumas vezes consigo para assistir a umas lições e, com isso, iniciar-me nas lides escolares.

Foi assim, pela mão do professor Bezerra, literalmente, na escola masculina de Vila Verde, que tive o primeiro contacto com a realidade escolar. Pior iniciação não era possível acontecer, tal foi o cenário vivo com que fui apresentado praticamente ao longo de toda essa manhã de um fim de Maio já muito calorento.

O que naquele dia vi foi um grupo enorme de rapazes, a maior parte já bem mais crescidos do que eu, verdadeiramente em pânico, sovados amiúde, com uma cadência absolutamente igual às suas hesitações quando questionados por aquele desvairado mestre, hesitações essas que, confirmei-o com o andar dos tempos, eram uma mistura de ignorância e medo que explodia sobre os seus indefesos corpos.

Para começar a saber como era a escola então – foi esse o propósito com que me fizeram acompanhar o professor Bezerra – nada mal!

Só que, a coisa ficou-se por aqui, já que, chegado a casa, nem esperei que me fosse perguntada a forma como me correria a vida, antes, pesaroso e muito choroso por tudo quanto meus olhos tinham visto, proclamei alto e bom som que professor Bezerra nunca mais, ao que meus pais acederam sem grande alarido, talvez convencidos da razão que me assistia face ao pânico que trazia em mim estampado.

Não sei se pela minha recusa em continuar a acompanhá-lo, se pelo seu visceral mau feitio, nunca mais o professor Bezerra morreu de amores por mim e a verdade é que nem eu por ele. Aliás, ainda hoje, dos muitos meus contemporâneos que foram seus alunos, se ouve falar da desdita que tiveram de com ele fazerem a instrução primária, não na vertente pedagógica, mas no domínio das relações humanas, inaceitáveis em quem, acima de tudo, deveria ser um exemplar educador de crianças e não um brutal e impiedoso castigador.

A escola mista do lugar do Monte, uma das escolas primárias que existiam na minha freguesia natal de Barbudo, era um novíssimo edifício, tipo Plano Centenário, de uma sala, que um “brasileiro” rico mandara construir com a prerrogativa legal de para ela poder indicar um professor, sorte que nessa altura recaiu numa sua sobrinha que aí leccionou até se aposentar e que foi a minha primeira professora de verdade, pois a história do professor Bezerra nunca passou disso mesmo.

Bem aconchegados num espaço que comportava, sem embaraço de maior, cerca de meia centena de alunos, repartidos pelas quatro classes, começávamos cada dia, às nove horas, pela recitação colectiva de algumas orações, acto que fazíamos recolhidos, em pé, perante um crucifixo pendente por cima do quadro de ardósia fixado na parede defronte da porta de entrada da sala de aula, exactamente o que ainda hoje, volvidos quarenta e sete anos e a revolução dos cravos, ainda lá se encontra dependurado no mesmo sítio onde, contudo, já não existem meninos para orar. Era um espaço habitado uma boa parte do ano lectivo por crianças que iam dos seis aos quinze ou dezasseis anos, onde o padrão de disciplina imposta pela professora por métodos implacáveis não deixava que tamanha heterogeneidade descambasse em algo desagradável, especialmente para os mais pequenos, o que nem sempre era fácil.

A limpeza da sala de aula, anexo e cobertura, que albergava as casas de banho, ao tempo, com a excepção da professora, higiénicas latrinas, e o logradouro coberto, bem como do terrado envolvente à escola que constituía o logradouro ao ar livre, era assegurada pelos alunos, com as raparigas a suportarem mais o trabalho de interiores. Uma vez por semana, quase sempre ao Sábado, todos se dedicavam a uma tarefa indispensável ao nosso bem-estar na escola, que, apesar de tudo, continha o seu lado educativo, especialmente para os que provinham de lares onde os hábitos de limpeza não marcavam presença regular, o que nesse tempo de pobreza e miséria não era coisa assim tão rara. No fim de cada período e no fim do ano lectivo aparecia a empregada doméstica da professora ou uma jornaleira por si contratada e paga para aprimorar o asseio com que a escola haveria de ficar à espera de uma nova reabertura.

Quatro anos de aprendizagem dentro de uma sala deixam, para além dos aspectos formais que envolve o processo de ensino e aprendizagem, outras marcas gravadas.

Da escola por dentro, do espaço-tempo passado na sala de aula e do que nela ou a partir dela se concretizava por determinação da professora, a figura do “caderno diário” aparece como outra formalidade que os alunos cumpriam, rotativamente, com o zelo que aquele espelho do nosso labor quotidiano tinha que reflectir, especialmente quando algum superior por lá passava para ver como as coisas andavam, o que raramente aconteceu, que me lembre. O caderno diário criava em mim, quando me tocava em sorte trabalhar nele – o que aos mais atabalhoados estava absolutamente vedado – um sentimento paradoxal, pois com tal tarefa tinha que conviver o orgulho de, entre tantos, ser o eleito, e o temor de uma cópia borratada por um descuidado uso do aparo e da tinta com ele extraída do tinteiro embutido na carteira, de uma conta gatada, de um

ditado pouco conseguido ou de um desenho completamente desfigurado. Não era agradável aturar a D. Lígia quando as coisas por aqui corriam a despropósito.

O trabalho insano que tanta rapaziada junta para aprender dava à professora, impotente para acudir em devido tempo a quatro classes e, nestas, a imensos grupos com diferentes ritmos de aprendizagem, levava a que, muitas vezes, alguns de nós, mais afoitos a dominar as matérias, fôssemos solicitados a colaborar nas tarefas escolares. Se a função corria bem quando a ajuda era prestada junto dos mais pequenos, já o mesmo não poderei dizer quando a “docência” ocorria com colegas de classe mais atrasados, normalmente os de maior idade, já marmanjões, quase todos casos de absoluta incompetência para as coisas da leitura, das contas e da escrita.

A verdade é que, apesar das ameaças, uma ou outra vez tenuemente concretizadas, os momentos em que assumi o papel de aluno-professor me deixavam envaidecido e com aquele olhar a roçar a indiferença próprio de quem se sente importante, sobretudo quando ele se cruzava com o de admiração de uma ou outra rapariga encantada com a surpresa.

Menos recomendável ficava a brincadeira quando a professora forçava o “professor” a imitá-la se o aluno soçobrava nas tarefas. Era certo e sabido que o castigo que ao colega era infligido, normalmente uma meia dúzia dos populares bolos dados com uma palmatória de consideráveis dimensões, tinha um retorno pela certa, porventura mais violento ainda, porque remetido por um bem mais velho, forte e despeitado correligionário. Por mero acaso, uma ardósia, a lousa que todos usávamos, não me rachou a cabeça quando perto dela passou, zunindo, arremessada pelo Zé do Paulo após uma dúzia de palmatoadas que lhe dei a expensas da D. Lígia após o falhanço total que tivera na avaliação duma matéria em que o tentei adestrar. Sem dúvida que a este bom rapaz, de quem ainda voltarei a falar, não pode ser assacada toda a responsabilidade pelo acto inopinado que contra mim intentou, que, todavia, ainda lhe custou mais algumas canseiras, que o seu corpo já grande e habituado a uma vida mais dura lá aguentou com a dignidade que por vezes restava como o único e valioso bem que por aquele tempo ficava a muita gente com quem convivia todos os dias.

Os filhos do Toninho sapateiro atrás lembrado são outra memória de dentro da escola. Chegaram um dia, creio que andava pela terceira classe, provindos de uma então pobre e honrada família, que vivia dos poucos dinheiros que o pai arrecadava dos escassos fregueses que a ele recorriam para consertar calçado, e de mais uns quantos trocos que a mãe angariava como estafeta dos correios, carregando, acima e abaixo, ao

longo de alguns quilómetros, a pé, todos os dias úteis da semana, pesados sacos com cartas e outras encomendas postais. Eram três irmãos, limpíssimos, quase sempre com a mesma vestimenta, sacas de pano impecáveis onde traziam os seus parques haveres escolares com mil cuidados e irrepreensível arrumo. Sabiam e aprendiam tudo, tinham uma educação exemplar. O Manuel, a Branca e a Gracinda eram verdadeiramente um modelo de organização e postura que todos admirávamos na escola e com quem, particularmente, aprendi que outras riquezas há na vida que estão muito para além das larguezas materiais, que tantas vezes empobrecem quem as tem e com elas ou por elas vive a atrapalhar a vida dos outros.

Momentos marcantes eram os que vivíamos quando, de longe a longe, Inverno à porta, a D. Lígia consagrava uma ou outra das manhãs de Outono à apanha de lenha para abastecer a ruma empilhada numa das arrecadações do coberto da escola de onde se alimentava a lareira existente na sala de aula nas manhãs de geada e consequentes dias de frio intenso.

Tarefa reservada aos rapazes mais velhos, era ver-nos desaparecer por entre as mimosas que cobriam a encosta do pequeno monte a norte-nascente da escola, e, como loucos, correr e rebolar sobre fetos e caruma até cansar.

Por vezes – diz-se que o diabo não quis nada com os rapazes – lá descíamos um pouco até às imediações da vizinha congénere de Geme, a umas escassas duas ou três centenas de metros, que, bem aos nossos pés, lá ao fundo da ravina, recebia a visita de uma chuva de pedras que punham os nossos colegas de lá em fuga desabrida para o interior da escola ou caíam, estridentes, sobre o velho telhado que a cobria, com as nefastas consequências que para a sua impermeabilidade daí com toda a certeza adviriam em grande escala.

Nunca percebi completamente esta incivilidade que às vezes nos invadia, mas acredito que alguma dela fosse fruto de uma certa história que ao tempo nos era ensinada, feita de batalhas brutais, onde, apesar da esmagadora desigualdade de meios, materiais e humanos, com que defrontávamos os nossos inimigos espanhóis, ganhávamos quase sempre. Este espírito guerreiro criava em nós grande destemor e quem pagava tamanha bravura eram os pobres e desprotegidos colegas de escola vizinhos, apossados por um grupo de malfazejos de circunstância armados em cavaleiros de uma qualquer ordem da malandrice.

É claro que um dia a coisa soube-se – julgo que por denúncia de um colega mais consciencioso – e a nossa saga guerreira foi de pronto sustida, não sem que, de

permeio, alguns dissabores tivessem ficado para nos lembrar que há outros meios mais pacíficos de recordar os gloriosos feitos que os nossos antepassados lograram em nome e pela Pátria que hoje somos.

Recordo, contudo, que chamávamos “guerra civil dos batoques” a estes conflitos entre irmãos de escolas irmãs, por nós provocados de uma forma unilateral. E se a evocação da guerra civil trás consigo o peso da tragédia que foi entre nós a contenda que pôs frente-a-frente Miguelistas e Absolutistas, portugueses contra portugueses, afinal, que a história de Portugal que aprendêramos de fresco nos revelara então, já o batoque, rolha grande que tapava o bujão dos pipos do vinho, tal qual como nessa altura o conhecíamos, feito de cortiça, pressupunha grande bondade na munição utilizada no pleito, que o uso, por vezes desbragado, de pedras, instrumento perigosíssimo quando arremessado contra alguém, confundia de sobremaneira.

Naquele misto de rebeldia e alguma irresponsabilidade, a verdade é que aquelas manhãs no monte, à procura de guizos e caruma para alimentar o fogão de sala, nunca deixam de logo me assolar, quando, a algumas décadas de distância, relembro a passagem pela minha primeira escola.

Directamente relacionadas com a vida na sala de aula, duas outras saídas da escola houve que permanecem no registo da memória, uma delas ainda com algum arrepio e a outra com a graça que nesta era do digital essas coisas cada vez mais adquirem.

A primeira delas tem a ver com a primeira vacina que me foi ministrada, julgo que a antitetânica, conhecia, ao tempo, Portugal as primeiras grandes campanhas de vacinação da sua população, na altura detentor de uma taxa de mortalidade infantil escandalosamente grande e que nos menorzava no concerto das nações, como, aliás, acontecia com a generalidade do nosso estado social.

Numa certa manhã – até parecia que as “tragédias” na escola tinham que acontecer sempre pela manhã – lá fomos, os oito da quarta classe, quatro rapazes e outras tantas raparigas, acompanhados pela professora, até à Vila sede do concelho de Vila Verde, distante cerca de mil metros da nossa escola. Pelo caminho a D. Lígia foi-nos dizendo ao que íamos, relativizando o que já a todos começara a atormentar. Chegados ao coração da Vila, no sítio que depois do 25 de Abril sempre foi, e ainda é, sede de um dos partidos políticos da nossa democracia, fomos perfilados e convidados a despir as camisolas, por forma a ficarmos com o braço direito desnudado. Passados uns minutos, o silêncio sepulcral em que, tolhidos pelo medo que a todos invadia,

havíamos mergulhado, foi quebrado por um senhor, sorridente, que, de aparo em punho, igualzinho aos que na escola usávamos para escrever no caderno diário e que muitos colegas tinham como único instrumento de escrita, mas este, para melhor desempenhar a missão que aí lhe seria confiada, com o bico cortado, foi escrevendo com força e rapidez no antebraço de cada um de nós, um palmo acima do cotovelo, como fazia questão de medir antes de nos sulcar a pele, deixando-nos de dentes arreganhados por força da dor que tal gesto nos provocava.

Julgo que, por vergonha e na defesa da sua masculinidade, nenhum dos rapazes chorou ou, melhor, ousou verter uma lágrima que fosse do imenso marejar que inundou os nossos arregalados olhitos, petrificados pelo esgar de dor que nos vinha do fundo da alma, saído daquela pequena porção de pele dilacerada pela escrita hieroglífica do senhor Álvaro Caridade, o enfermeiro de circunstância diplomado na escola da vida e nos braços indefesos de uns quantos catraios submissos e sofredores.

Claro que o quadro da grande estoicidade demonstrada pelos rapazes inverteu-se radicalmente quando as já aterrorizadas raparigas caíram na mão, melhor, na pena do vacinador, que continuava a sorrir, indiferente ao drama que, naquele pequeno cubículo, feito câmara de tortura por uns momentos, um punhado de indefesas crianças estava a viver. A especificidade do género, onde a lágrima assola com facilidade, mesmo quando a circunstância obriga a alguma contenção emocional, evita grandes considerações sobre o que se passou quando o maldito aparo raspou cada um dos sedosos braços das duas Rosas, da Gracinda e da Júlia. Poucas vezes Vila Verde tivera, quiçá, conhecido tamanhos prantos, a que nós, já aliviados, assistimos condoídos, numa solidariedade confessada por entre esgares de sorrisos malandros perante as fraquezas daquelas pobres raparigas a quem a natureza não dotara da coragem de que antes déramos heróico testemunho.

Todavia, apesar da superação sem espalhafato da dura prova que constituiu a minha primeira experiência com as sempre incómodas vacinas, durante alguns anos não mais consegui conviver muito bem com os agora malditos aparos, até porque desta vacina ficou, ainda, por alguns dias, uma ferida grande, purulenta e muito dorida, que nem o leve toque da roupa consentia e à volta da qual se instalou um calor abrasador, e que, por isso, nos tolheu a brincadeira por uns tempos, medrosos das consequências nefastas que um ou outro contacto inadequado pudesse acarretar, até porque havia a recomendação geral dos adultos de que não deveríamos, por nada, tirar a cabeça da

ferida. Só de olhar os aparos nas mãos dos colegas, perpassava-me logo por todo o corpo um enorme calafrio e pela mente um turbilhão de imagens pouco agradáveis.

Valeu que, por essa altura, a logo muito popular esferográfica remeteu o aparo para o museu da escrita e, com isso, enterrou todas as más memórias que lhe eram associadas, onde se incluem, também, as que emergiam do seu mau uso na feitura do caderno diário, sobretudo quando os contornos da escrita extravasavam para além do que nos era recomendado e severamente exigido.

Tal qual como a vacina, a primeira fotografia, vulgarmente conhecida como de ‘tipo passe’, está intimamente ligada à vida da escola, pois uma e outra constituíam condição indispensável ao seu prosseguimento, a primeira para manter actualizado o boletim de vacinas, garante de algum controlo sanitário entre tantas e tão diversificadas crianças provenientes de todos os meios e condições sociais, a segunda porque condição *sine qua non* para que pudesse ser emitido o primeiro bilhete de identidade de cidadão nacional que cada criança passava a ter que usar.

Por isso, ainda com o braço flamejante e vertendo, a espaços, um pus nojento daquela não menos nojenta ferida, secura dolorosa da maldita vacina, lá me dirigi, acompanhado de meu pai, à Casa Ramos, onde o seu proprietário com o mesmo nome, além da venda de fazendas, mercearia, vinhos e outras miudezas, também fazia fotografia. Sentado num pequeno mocho, quase encostado a uma das paredes do estabelecimento bem caiadas de um branco que, batido pelo sol intenso de Julho, quase cegava, fui convidado pelo senhor Ramos, após me ter arranjado a pose, a olhá-lo e manter os olhos bem abertos. Contudo, apesar da forma escrupulosa como procurei cumprir as recomendações do fotógrafo, o que, pela sua demora, quase me levou às lágrimas, tanto foi o tempo que estive com os olhos arregalados à espera do ‘passarinho’, o certo é que no retrato fiquei com eles praticamente cerrados, o que tornou as fotografias mais apropriadas para um documento fúnebre do que para o nobre símbolo de cidadania a que se destinavam.

Não foram muitas as vezes que o senhor Ramos me fotografou a crer na qualidade do parco espólio fotográfico que da minha infância guardo, onde figuram duas ou três dessas fotografias. Era um bom homem e um respeitadíssimo comerciante da terra, mas não consta que alguma vez tenha merecido lugar numa qualquer galeria, pelo menos a fazer fé na forma como sistematicamente me desfigurava.

Ao tempo em que concluí a instrução primária, Junho de 1964, não era possível prosseguir estudos sem passar por um exame de admissão ao 2.º ciclo. Assim,



paralelamente com as actividades lectivas da 4.<sup>a</sup> classe, fui submetido, durante os segundo e terceiro períodos, com mais uns quantos colegas, poucos, que queriam continuar a estudar – a maioria, feita a 4.<sup>a</sup> classe, ingressava logo no mercado de trabalho para aprender, junto de um mestre, uma profissão, e levar, se possível, alguns proventos para casa para ajudar no sustento da família, onde, não raras vezes, havia uma carrada de irmãos e os avós já impossibilitados de trabalhar e sem rendimentos, pois pensões de reforma era coisa que o povo nem sabia bem o que era e, quando não o ignorava, resignava-se por tal constituir um luxo de alguns a que, por condição, não tinha direito – a aulas suplementares, normalmente depois da escola primária, pela tarde, de preparação para o exame de admissão ao liceu ou à escola comercial e industrial, ou a ambos, como comigo aconteceu. Era mais escola, melhor, porque mais aprimorada, escola, que nos ocupava meses a fio, de meio do segundo período em diante, num bater e rebater aprofundado da arte de ler, escrever e contar, agora mais refinados e doutos para encetar novos voos. Lembro esse tempo como o exacto momento em que percebi que estudar, além de fidalgo, só para meia dúzia de sortudos – sortudo aqui não significava só pais com posses para tal, mas, também, com essa visão estratégica para o futuro dos filhos, coisa que faltou a muitos abastados lavradores e comerciantes da terra, que, bem cedo, enterraram os filhos, meus contemporâneos, nos seus negócios, de onde, sem formação, nunca saíram da cepa torta – era difícil, trabalhoso e exigia um enorme esforço, sobretudo se queria aliar à alegria de andar na escola e na envolvimento que ela me proporcionava o conforto e a vaidade de aprender e saber o que nela me queriam ensinar, para além da satisfação com que os meus pais viviam o meu sucesso.

Por último, uma palavra para evocar dois amigos de entre os demais que o foram todos os colegas da escola. O João, do senhor guarda Pereira, colega de armas de meu pai, pela grande cumplicidade, companheirismo e profunda amizade que vivemos até à adolescência, e o Zé do Paulo, da Mariquinhas Serrinha, o tal que me arremessou a lousa despeitado pelos bolos que lhe infligi por mando da D. Lígia, onde, hoje, na sua figura precocemente degradada, sofrida, porque irreversivelmente doente, para além do bom amigo que de mim foi e é, revejo, revoltado, todos os que na flor da idade uma maldita guerra colonial matou, estropiou e desgraçou para toda a vida. Sempre que sei de mais um internamento psiquiátrico do Zé do Paulo, que se dá ciclicamente ao culminar de uma degradante queda da sua periclitante saúde mental, não deixo de me indignar por esse período negro da nossa história, que tantos outros gloriosos conheceu



ao longo da sua secular existência, que muito bem dispensavam este e alguns outros que lhe mancharam algum do seu esplendoroso trajecto.

## O LICEU

No primeiro dia de Outubro de 1964, bem cedo, pouco faltava para as oito e meia, minha mãe acompanhou-me ao Bom Retiro para aí me iniciar num vaivém rotineiro entre a quinta e Braga que iria durar quase uma década, ou seja, o tempo de que necessitei para completar a minha primeira formação académica e profissional e, com ela, aceder ao mercado de trabalho como professor primário, com pouco mais de dezanove anos de idade. Foi um momento de sentimentos contraditórios este o que marcou os primeiros passos que dei na continuação dos meus estudos: a alegria do mundo novo que se me abria naquele momento e a angústia de não saber o que ele me reservava, agravada com a imagem de minha mãe lavada em lágrimas olhando para mim quando, posta a carreira em movimento, do seu interior, já devidamente acomodado, sentado junto de uma das janelas, desloquei o meu olhar para lhe acenar em jeito de despedida. Por mil anos que dure, jamais se apagará da minha memória este quadro enternecedor.

Meia hora depois, a camioneta do Salvador lá se deteve bem defronte de uma casa grande, aonde um grupo de rapazes, muitos vindos dos Arcos de Valdevez e da Ponte da Barca, alguns do Pico de Regalados e arredores, e uma meia dúzia de Vila Verde, e onde eu e mais uns poucos novatos nestas andanças nos integrávamos, saiu para aceder através de uma imponente escadaria que se erguia logo depois de atravessada a rua que ligava S. Vicente ao cemitério de Monte d’Arcos. Diante dos meus espantados olhos estava, então, o Liceu Nacional de Sá de Miranda, já nesse tempo uma secular instituição de ensino público, criada em 17 de Novembro de 1836 por decreto de Passos Manuel, reinava D. Maria II, mas que, todavia, só doze anos depois haveria de aí funcionar, ultrapassadas que foram as dificuldades políticas do tempo que então lhe atrapalharam o início de actividade.

Passada a grande portaria que encimava a escadaria principal, entrados num espaçoso e austero *hall* em alvenaria, como, aliás, o era toda a construção, lá nos misturamos com centenas de outros rapazes – as raparigas, nem de longe as víamos, tal era a distância que separava o liceu D. Maria II do nosso – de todos os tamanhos, idades, feitios e proveniências, pois por ali se ficava do primeiro ao sétimo ano, hoje

quinto e décimo segundo, o mesmo é dizer, dos onze aos dezoito anos, mais coisa menos coisa.

Do bulício e da confusão que foi aquele primeiro dia de aulas no liceu, passado na descoberta do horário e das salas de aula, da compra da senha para aceder à cantina e aí almoçar – coisa que nunca tinha feito fora de casa por conta própria – e tudo o resto que significou uma jornada onde um imberbe miúdo de dez anos, vindo de uma aldeia profundamente rural, teve que, sozinho, se desenrascar na casa grande, no meio de uma multidão de colegas e, dentre eles, de uns quantos mandriões, ficou-me para contar um episódio que pela sequência e consequência que naturalmente teve se tornou duplamente dramático.

Era tradição receber os caloiros no liceu com alguns *mimos*, numa espécie de praxe a que os maiores se dedicavam a infligir aos pequenotes e, consequentemente, mais indefesos. A mim calhou-me levar uns quantos croques, que me deixaram o couro cabeludo bem dorido, quadro que foi completado com a colagem, bem no cocuruto da cabeça, de uma, ou talvez duas, pastilhas elásticas bem mascadas por um grandalhão e que só com o auxílio da tesoura da costura minha mãe conseguiu retirar, o que originou uma coroa igualzinha à que naquele tempo os sacerdotes habitualmente usavam e que procurei esconder arrastando para sobre ela alguns dos fartos cabelos que possuía, por aí fixados com brilhantina, o gel da juventude do meu tempo.

Claro que aquela desfeita me chocou durante algum tempo, mas que, entretanto, se desvaneceu logo que assentei para comigo a vingança que outro pobre rapaz desprotegido haveria de sofrer, quando, debutante e indefeso aluno, fosse por mim, já, então, aluno com estatuto de 2.º ano, recepcionado a preceito no dealbar do ano lectivo seguinte.

Se bem o pensei, melhor o fiz, começando aqui a segunda tragédia, exactamente um ano depois daqueloutra que marcou, de eclesiástica coroa e tudo, a minha entrada no liceu. Nesse meu segundo início de ano lectivo lá procurei aquele onde haveria de sublimar a frustração que o acontecido no dia congénere do ano anterior em mim provocara. Pastilha elástica, bem mastigada, em riste, escolhi uma pobre vítima, ministrei-lhe uns quantos croques e lá lhe coloquei a coisa bem comprimida no cocuruto, tal qual como comigo fizeram um ano antes, cumprindo a catarse porque ansiei durante doze longos meses. Só que – oh desgraça das desgraças – o rapaz, despeitado e choroso, rapidamente fez chegar a ocorrência ao conhecimento de um irmão mais velho que por lá também andava e daí até à reversão da malandrice que eu

havia perpetrado sobre aquela indefesa criança foi um instante, com juro e tudo. Bofetada por tudo quanto era sítio, de que não conseguia defender-me, lá andei numa redouça, até quando a boa alma do Vítor Pinheirinha me veio socorrer, já a minha cara era um só vermelhão.

Não deixa de ser com alguma graça que, volvidas mais de quatro dezenas de anos, olho para esta cena de uma praxe em que, quer como praxado, quer enquanto praxante, me sai muito mal, sobretudo por não ter compreendido que o desmando de que nisso fui vítima jamais poderia justificar o que, depois, noutro fiz, o que, talvez, até não desmereça de todo a represália que, posteriormente, sofri.

De bom, ficou de tudo isto o Vítor Pinheirinha, amigo para sempre, *irmão* mais velho com quem aprendi logo o valor da solidariedade e da mais pura camaradagem, que numa hora de aflição, mal me conhecendo ainda, mas sabendo-me um seu conterrâneo, não tardou um segundo sequer em, do alto da sua enorme envergadura, me acolher no sossego em que logo colocou quem contra mim investira de uma forma impiedosa.

Com o liceu veio, também, o contacto com a cidade de Braga, muito pequena em relação ao que hoje é, mas naquele tempo muito grande, medonha mesmo, em relação com o pequeno meio de onde provinha – o meu mundo resumira-se até então a um pequeno lugar de uma pequena aldeia.

Se a localização do liceu na orla da cidade não me possibilitava um grande contacto com a vida e estrutura da urbe, o dia-a-dia das aulas colocava-me em permanência perante a sua gente mais nova e, através dela, com a própria maneira de ser e de estar de Braga.

Dessa experiência, aliás, rica, ficaram-me os amigos e os outros: os outros, os que não eram amigos, deleitavam-se com todos os que éramos da aldeia, do campo, os parolos que vinham de camioneta, que andavam muitas vezes com a mesma roupa e que só traziam o dinheiro certo para a cantina, ao contrário deles, que os pais traziam ao liceu em bons carros, que vestiam boas e variadas roupas e andavam sempre endinheirados para poderem satisfazer os vícios e as gulodices que gostavam de exhibir, quer nos cigarros que fumavam, quer nos pasteis e chocolates que em cada intervalo consumiam.

No entanto, os amigos que ganhei na cidade suplantaram, em número e na grandeza dos afectos, essoutro lado menos bom da sua gente mais jovem. Desde os colegas de turma, até aos de brincadeira saídos das amizades de recreio, são muitos os

que ganharam a minha estima e respeito permanentes, que procuro espelhar e expressar sempre que nos encontramos nos cantos e recantos da vida, que o tempo apressado em que vivemos não permite, para pena minha, que aconteçam muitas vezes.

De todos eles, permanece-me uma singular lembrança do Elísio e do Reinaldo, que moravam defronte do liceu, bem junto da paragem de autocarros de onde diariamente chegava de Vila Verde, o Rui da Auto-esfera, colega que já não está entre nós, e do Manuel Sarmiento, meu amigo, sempre, e meu mestre, com um jeito de ser absolutamente cativante e único, que, para gáudio de todos quantos constituímos o imenso rol dos que muito o estimam, manteve inalterável através dos anos, que já não são tão poucos assim.

O liceu da primeira metade dos anos sessenta não escondia, nem, por dever de função, poderia fazê-lo, o essencial do que era aquele tempo, onde tudo se passava dentro da maior vigilância e controlo dos adultos, pelo que a ninguém era permitido pôr o pé em ramo verde, ou, sequer, cheirá-lo.

Uma das imagens que me ficou desde logo foi a de um quadro, ao cimo da escadaria interior, que, à esquerda, logo que saídos do *hall* de entrada, dava acesso às salas de aula do primeiro piso, onde se podia ler: “*se soubesses quanto custa mandar, obedecerias toda a tua vida*”. Este pensamento sibilino de Salazar soava, aos olhos de uma criança de dez anos, como algo de fantástico, deixando a ideia de que aquele nome, bem por debaixo do escrito contido no quadro, era o de um deus quase tão assustador como aquele Outro de que até então tinha ouvido falar na aldeia natal. Foi um primeiro contacto com a política no seu *melhor* estilo, ainda Abril estava longe e a juventude portuguesa já se dilacerava numa guerra para onde fora empurrada por uma ditadura que teimava em ter de pé o império, quando de outros ainda fumegavam os campos das tragédias em que teimosias também incontidas lançaram povos e nações bem mais poderosas do que a nossa, de onde saíram como tristes sendeiros.

Figura incontornável do liceu era, sem dúvida, o seu reitor. Homem de substancial envergadura, já entrado na idade, encarnava bem o modelo que subjazia ao gestor escolar desse tempo: austero, cara de poucos amigos, absolutamente implacável em questões de disciplina, ou melhor, daquilo que era então o conceito de disciplina no contexto político em que o país estava mergulhado já há mais de três décadas e meia.

Era comum vê-lo, sobretudo nas manhãs solarengas, na varanda da reitoria sobranceira ao grande pátio interior do liceu onde todos nos recreávamos, imponente e altivo, olhando a rapaziada nas suas brincadeiras e espreitando um ou outro desmando

para actuar em conformidade. Apesar do constrangimento da sua figura, que a todos colocava logo de sobreaviso, uma vez por entre outra a presença do reitor na varanda passava despercebida a alguns alunos em recreação, o que originava flagrantes delitos de consequências amargas. Assim aconteceu por uma vez comigo e com um pequeno grupo de rapazes entretido a dar umas fumaças num cigarro colectivo que um de nós arranjava não sei onde. Tão absortos estávamos com a fumaçada que não nos apercebemos do assomo do reitor à varanda, pelo que fomos apanhados com a boca na botija. Contínuo instado e eis-nos conduzidos à reitoria e lá perfilados em meia-lua, com o reitor de permeio ensaiando de imediato uma pequena palestra sobre os malefícios do tabaco.

Só que a cena não se ficou pela palestra, coisa que, em boa verdade, estávamos penosamente à espera. Pelo meio da conversa, que, tolhidos pelo medo, não conseguíamos ouvir, e naquele que estivesse mais à mão, também falava a mão direita do reitor. Durante um infundável par de minutos foi o bom e o bonito e, a ver pelo enorme vermelhão em que rapidamente se transformou a cara de cada um dos meus colegas de infortúnio e, concomitantemente, estaria a minha transformada, não foi muito bem tratados que saímos daquela sala, onde fomos, sem direito a defesa, sumariamente julgados, liminarmente condenados e escassos minutos depois libertados com a pena já cumprida. E de que maneira!

Normalmente, passávamos todo o dia no liceu, muitas vezes das nove às dezassete horas, com hora e meia para almoço, que, habitualmente, era tomado na cantina, rapidamente, para não encurtar o tempo que de seguida gastávamos em empolgantes jogos de futebol no alcatroado do logradouro do liceu. A pressa era tanta que, a certa altura deixei, com um grupo de colegas, de frequentar a cantina escolar. Engolíamos duas pobres sandes de chouriço na senhora Maria, bem pertinho da Igreja de S. Vicente, comprávamos uma bola de plástico e, por isso, para durar um dia, e lá íamos a correr para o jogo. A coisa durou assim uns tempos, até que meu pai descobriu e pôs um fim à marosca. Admirou-me na altura a facilidade e absoluta certeza com que meu pai me confrontou com os factos, o que me levou a desconfiar da maioria dos contínuos do liceu por alta traição. Porém, descobri mais tarde que pela boca morre o peixe, literalmente. Afinal, não houvera bufo na descoberta da tramóia que eu fizera com a cantina escolar, mas sim o triunfo da fome, patente na avidez com que, chegado ao fim da tarde a casa, me lançava a tudo quanto encontrasse no fogão da cozinha, sobre a irresponsabilidade com que me privava de fazer uma refeição decente e

necessária em detrimento do pontapé na bola. A gula caseira de fim de tarde e o olho policial de meu pai traíram os meus planos.

Todavia, nem o reitor, nem o meu pai foram bem conseguidos nos seus intentos. O vício do cigarro perseguiu-me a vida muito tempo e o da bola, por via de uma grande paixão clubista, vai-me *matando* lentamente.

Dos dois retiro, contudo, outros tantos ensinamentos, que sempre me acompanham: do primeiro, que venci há dezena e meia de anos, ficou-me a certeza de que para o homem não há barreiras intransponíveis, assim o queira; através do segundo, apesar da irreversibilidade da *doença*, ganhei o jeito de uma certa forma de ver e olhar o azul da vida. Doce forma, diga-se.

Deste espreitar para dentro do liceu e de alguns aspectos mais marcantes da vida que aí vivi, vaidoso por frequentar tão badalada casa, coloco aqui um registo final para falar de uma particular amizade que de lá saiu, por sinal de um rapaz quase meu conterrâneo, mas de aldeia e escola primária diferentes, e que, pelo afastamento em que as terras então viviam, quando não rivalidades saloias, que aqui e ali ainda hoje encontramos, não conhecia até então. Com o Zé Lago partilhei tudo o que dois seres humanos podem repartir entre si: uma sadia amizade, um companheirismo permanente e a metade do que materialmente um tivesse e o outro não, nem que isso significasse partir ao meio um pequeno chocolate, um pastel, uma sêmea ou um cigarro. Outras cumplicidades partimos e repartimos ao longo da vida, no clube de futebol da terra, no combate político, no movimento associativo, na paixão clubista, entre tantos. Sem dúvida que as minhas maiores amizades têm o selo indelével da infância que em conjunto intensamente vivemos.

A ida para o liceu constituiu, inquestionavelmente, a minha saída definitiva do círculo familiar para o mundo, uma vez que a entrada na escola primária, a partir daqui, não mais passou a significar do que um pequeno voo de quase meio quilómetro que na altura fiz para o exterior da quinta, sem embargo da gigantesca empreitada que isso então representou para quem tinha vivido seis anos intramuros.

Naquele tempo Braga ficava então muito longe de minha casa. A dúzia de quilómetros que dista de Vila Verde demorava o triplo, ou mais, do tempo com que hoje rapidamente a percorremos. A par disto, os horários dos transportes públicos eram muito concentrados no princípio e no fim de cada dia, o que, conjugado com a longa jornada escolar, nos detinha pela cidade nove ou dez horas, quantas delas alongadas em mais algum tempo quando a carreira vinha repleta e o seu desdobramento não era

assegurado, pelo que à tristeza da negativa acenada pelo motorista mais não restava do que responder pacientemente pela (des)espera de novo transporte.

Entregue a mim próprio num mundo que, sem os problemas de hoje, não deixava de me amedrontar, bem cedo tive que me haver com os meus próprios meios, conquistar o espaço e as pessoas com quem me fui cruzando, num esforço para todos os dias retornar ao bucolismo da quinta e ao afecto das suas gentes, trazendo, sobretudo à minha mãe, a alegria do reencontro e o fim do sobressalto com diariamente me via partir e ansiava por ver chegar.

Para além da luz das letras, o liceu ensinou-me a olhar a vida com os meus próprios olhos, iluminando-me o caminho por onde tive que muitas vezes caminhar sozinho.

## **A ESCOLA POR FORA**

Na vida há sempre vida para além de qualquer das vidas que a vida tem, acredito. Ao tempo que passei dentro das paredes da escola, está ligado um outro, porventura mais pequeno, vivido fora dela, mas, muito dele, no seu espaço interior, a que, apesar de murado, tínhamos acesso depois das actividades escolares e nos dias em que não havia escola.

Embora com os mesmos protagonistas e com epicentro no mesmo espaço, a escola, para além das aulas e da envolvimento que lhes subjazia, trouxe-me outras convivências marcantes e, sem dúvida, também estruturantes para o meu crescimento como pessoa.

### **Na Escola Primária**

O pouco tempo de recreio que durante as aulas nos ficava liberto para uso discricionário, para, de facto, fazermos o que nos apetecesse, e a apropriação que uma vivência quotidiana nos proporcionava do espaço escolar, onde passávamos mais tempo do que na própria casa, descontado, claro está, o tempo de descanso e das refeições diárias, funcionava como uma mola impulsionadora que aos Domingos e feriados e nas férias a quase todos impelia para a escola, aonde acedíamos com facilidade.



Por lá, durante alguns anos, mesmo depois de concluída a instrução primária, fiz, com os meus colegas, trinta por uma linha. Do incontornável futebol, que o aparecimento da televisão ajudou a enraizar ainda mais nas nossas práticas lúdicas, com algumas regras viciadas, como, por exemplo, a de substituir o tempo de duração do jogo, por um, quantas vezes infindável, *muda aos cinco acaba aos dez*, com direito a desforra quando as coisas não corriam a contento, quando não antes escangalhado por um desacato de mau perder, não guardo as melhores recordações, apesar de toda a minha vida me ter acompanhado, na flor da idade como um modesto e, se calhar pela pobreza dos dotes para a arte de bem jogar, pouco empenhado praticante e, depois, como dirigente abnegado do clube da terra, de que sou adepto incondicional, e do outro grande amor clubista, hoje por hoje o que a norte de Portugal resta depois de perdido o



**Fig. 5.4.** O nosso edifício escolar do lugar do Monte e o logradouro onde brincávamos todo o ano no recreio, antes e depois das aulas e muitas vezes aos fins-de-semana e nas férias. Fonte: Lígia Lago

esplendor de outrora e, vítima de um centralismo intolerável, ter descido para o pé das regiões mais pobres da nossa Europa comunitária. Lembro bem que as grandes zangas da minha infância, algumas delas envolvendo a maioria do grupo, tinham origem no empolgamento que os jogos de futebol em nós provocava e nos desvarios daí emergentes. Nem

a alegria de algumas vezes ganhar apaga o desconforto com que as coisas quase sempre acabavam por causa do mau perder de uns quantos, coisa que, diga-se em abono da verdade, também atrapalhava a minha auto-estima.

Já no jogo do botão, se o ganhar me alegrava, o perder não desesperava como no futebol, antes aceitava como uma irreparável falta de jeito para a arte de bem bater esse pequeno objecto na parede por forma a que ficasse a um palmo, ou menos, do dos companheiros de jogo, ou de o introduzir num pequeno buraco onde a maior ou menor distância a que estivesse do local de batida era paga com igual correspondência de unidades, quase sempre medidas à dúzia.

Foram poucas as vezes que cheguei a casa com uma boa colheita do jogo do botão, motivo pelo qual andava quase sempre aflito para me prover desse pequeno



artefacto de brincadeira, o que, por vezes, me levava por caminhos pouco recomendáveis na ânsia de acudir às frequentes necessidades que tinha em me apetrechar para poder ir a jogo com os outros colegas.

Numa dessas vezes e porque quer a gaveta da máquina de costura, quer a artística caixa de madeira rendilhada onde minha mãe guardava os produtos de retrosaria estavam absolutamente despidas de botões, não resisti a uma investida à caixa da limpeza do senhor Manuel bem ali ao lado – o quarto onde dormia e guardava os seus parques haveres funcionava também como quarto de costura, função que já lhe advinha do tempo que fora aposento das criadas da quinta, quando o dos criados se situava num outro aposento então localizado no lado oposto da varanda – e não consegui contornar o encanto de uns quantos botões de osso que serviam para fechar a braguilha de uns dois ou três pares de ceroulas que o bom homem lá arrecadava, que, pela sua beleza e repique únicos entre os demais, eram cotadíssimos na bolsa de valores que entre nós pulsava de uma forma frenética e apaixonada, chegando a atingir na troca a meia dúzia de dúzias por cada pequena destas peças, símbolos de estatuto para os jogadores que as possuíam, quase sempre os mais argutos no jogo e consequentemente providos de grandes quantidades de botões para trocas mais arrojadas, onde as famosas ceroulas entravam com transacções altíssimas, ou, então, um ou outro mais afoito a meter a mão no alheio, como comigo acontecera.

Um achado, pois, esta pequena fortuna de botões que descobri no quarto do senhor Manuel. Claro que as coisas já não correram tão bem quando, uns dias depois, precisado de mudar a parte de baixo da roupa interior, o bom homem descobriu o impudico crime que haviam cometido contra a sua já muito velha intimidade.

Não foi difícil descobrir o autor de tamanha desfaçatez. Posta, por isso, mais uma aflição das muitas que marcaram a minha infância e remediado o mal com a reposição que minha mãe fez dos estragos, agora com material bem mais modesto do que aqueloutro que de lá fora por mim abusivamente retirado, lembro que durante uns tempos me tornei num abastado proprietário de botões, sobretudo pelas vantajadas trocas que as ceroulas que surripiei ao senhor Manuel me proporcionaram e que ele, na sua bondade, cedo perdoou, porventura por sentir o tamanho do contributo que dera para a auto-estima de um até então depenado jogador do botão.

Os aros, feitos de verga de ferro, que conduzámos com uma gancheta de arame, constituíam uma outra brincadeira de infância que a rapaziada apreciava muito. Em grupos, ao redor da escola, por pistas predefinidas, onde curvas apertadas, lombas e

afunilamentos eram estrategicamente colocados para dificultar a manobra e, simultaneamente, exaltar a destreza dos melhores, passávamos muito tempo procurando chegar na frente a uma meta onde cada percurso terminava e que repetíamos até à exaustão. Destreza, resistência e uma grande concentração eram os condimentos indispensáveis para um bom desempenho, a que não era alheia a qualidade que o material patenteasse. Gostava particularmente desta brincadeira que o aro e gancheta impecavelmente construídos com a preciosa disponibilidade do Zé Russo, ferreiro da quinta, tornavam num dos poucos sucessos com que me havia no contexto das inúmeras brincadeiras do meu tempo de criança, capaz de ombrear com aquele outro que o Artur da Celeste da Ferreira tinha no jogo do botão.

Da arte de jogar o pião e ao pião, aqui para o interior de um círculo desenhado no chão térreo, onde os que, após pararem, dele saíssem aí ficavam prisioneiros e à mercê do arremesso deliberado dos adversários mais bem-sucedidos no desempenho, até que por força das nicadas saíssem do local onde estavam aprisionados, quase sempre com danos evidentes, também não me saía muito mal. Disso falava o estado dos meus piões, com poucas mossas, sinal de que não passavam muito tempo no interior do círculo, fruto da competência com que por mim eram jogados.

Para além da destreza e da qualidade do pião – os melhores vendiam-se na venda, tasca e mercearia, do senhor Felgueiras, um bom comerciante com estabelecimento não muito distante da escola, sargento reformado do exército, por onde andou por ocasião das duas guerras mundiais que na primeira metade do século passado destruíram meio mundo – importava, também, a baraça com que o lançávamos. Esta peça da trilogia que enformava a arte deste jogo milenar – pião, baraça e destreza – era construída por nós. Qual tecelão, fazíamos de um carrinho de linhas vazio um tear pregando-lhe quatro pequenas taxas de cabeça larga numa das extremidades, em forma quadrangular, a partir donde entrelaçávamos continuamente o fio com a ajuda de um gancho de arame fino, puxando a baraça, que aí se ia, paulatinamente, tecendo, através da cânula que o interior do carrinho de linhas configurava, por uma ponta do fio dela pendente para o exterior, por onde, aliás, era iniciada a obra. Gastávamos alguns dias para fazer mais ou menos um metro de cordão, normalmente muito colorido pela imensa profusão de cores dos inúmeros bocados de fio que íamos arranjando aqui e ali para o efeito. Vaidoso, gostava de tecer em público, sobretudo junto das moças, orgulhoso da forma embevecida com que elas apreciavam o meu delicado trabalho. Sem dúvida que, neste particular, me sentia um verdadeiro artista.

Das demais brincadeiras, o preso-livre aparece como a que nos ocupava mais algum tempo quando, por isto ou por aquilo, nos faltavam artefactos para sustentar outra qualquer diversão. Tinha a particularidade de, para além da destreza e capacidade físicas, fazer um grande apelo à astúcia dos brincantes, o que possibilitava aos de menos corpo contornar com a sua felina sagacidade os que julgavam tudo vencer pela força, o que era conseguido bem mais vezes do que aquilo que se possa supor.

Os jogos e as brincadeiras tinham o seu tempo específico ao longo do ano, uma certa sazonalidade que os demarcava no tempo e no espaço por onde aconteciam. Pelo Outono e pelo Inverno, tempo de chuva e frio, a inexistência de um grande espaço de recreação coberto constituía uma limitação severa para a maioria das nossas



*Fig. 5.5. Vigilante, a D. Lúcia espreita junto a uma das colunas de sustentação do logradouro coberto da nossa escola, palco de muitas brincadeiras quando a invernia nos atrapalhava a faina (Fonte: D. Lúcia Lago).*

brincadeiras e jogos, que, por isso, se confinavam a uns breves arremedos que o pequeno coberto da escola nos deixava intentar è sorrelfa da professora ou da zeladora, cuidadosas a preservar o espaço das nossas arremetidas para além do razoável que aquele nico bem caiado e limpo aconselhava. Jogávamos, particularmente, à corda, pedrinha e à macaca elas

e ao quadrado (jogo de tabuleiro), balizada e botão, nós, aproveitando a configuração espacial do logradouro coberto da escola e o feitio quadricular do seu chão cimentado.

Quando o tempo amaciava, prenúncio dos dias primaveris, aí sim, o bulício tomava conta do enorme logradouro descoberto que circundava a escola. Com o segundo período de aulas quase acabado, Páscoa à porta, o terceiro era, conjuntamente com o início do quarto trimestre e do ano lectivo, pelo mês de Outubro, antes que o tempo se tornasse de novo, o tempo de todas as brincadeiras e jogos, trazendo para o lado de fora da escola o frenesim próprio da criançada entregue aos delírios que brotavam ininterruptamente de dentro de cada uma delas, onde, por direito e vontade

indómita, me encontrava sempre na primeira fila dos candidatos a essa verdadeira festa existencial de todos nós.

A brincadeira e os jogos também se faziam de modas. A moda do meu tempo, que revolucionou o universo de muitos dos artefactos do jogo e da brincadeira, veio com o plástico, substituto do ferro, da madeira e da borracha que até então reinaram em absoluto. De repente, tudo, ou quase tudo, se tornou inquebrável, multicolor e leve como o vento, o que, no caso das bolas veio originar um refinar de qualidades técnicas a que o jogador se via obrigado para controlar as manhas de que a partir de então o jogo se revestiu, por força da imprevisibilidade que o objecto ganhava quando a sua leveza conjugada com a aragem mais forte ou chuto mais intenso o tornava incerto na trajectória e traiçoeiro nos efeitos que então adquiria.

### **No Liceu**

Sem a intensidade da escola primária – o liceu fez parte da minha vida quando por lá andei, mas, por força da distância, não de quase toda a vida, como de uma forma avassaladora aconteceu com a escola, que ficava ali ao pé de casa, mesmo à mão de semear – os tempos de criança que por Braga passei nos estudos também tiveram momentos para recordar passados fora do edifício onde tínhamos aulas.

Já mais crescido, o futebol, ao tempo em alta em Portugal fruto dos sucessos internacionais que viveu no início da década de sessenta e no mundial de 1966, foi ocupando algum tempo mais do meu tempo livre, quase sempre jogado no espaçosa cerca que se espraiava pelo espaço circundado pelos blocos de aulas, cobertos, casas de banho, ginásios e laboratórios, sobre um piso alcatroado quase logo que aí cheguei, por onde haviam espalhado uma considerável camada de areão, aonde, para ‘ajudar’ ao governo do orçamento familiar, rapidamente se consumiam até à pele da planta dos pés as solas dos sapatos.

Mas não só de bola viviam as nossas brincadeiras no recreio do liceu. De grande engenho e valentia, era o “salto ao cavalo” onde um grupo de rapazes sustia nos seus enfileirados dorsos outro em número igual que, um a um, sobre eles saltavam, tendo direito a retribuir o gesto se, entretanto, não derreassem sob o peso da totalidade do grupo sobre si encavalitado, o que era firmado por um árbitro que, de pé, com a cabeça do primeiro enfileirado bem encostada a si, servia, também, de testeira para impedir que um ou outro saltador mais impetuoso se espetasse contra a parede. Bem mais tarde,

ao espreitar um dos quadros que Brughel pintou de crianças a brincar, vi que “o salto ao cavalo” era uma brincadeira secular, mantida tal e qual até então.

Estúpido era, sem dúvida, o jogo do “caia”. De repente, à voz de um “caia” estridente saído de um insolente qualquer, uns quantos corriam de uma forma desabrida na direcção de um pobre rapaz menos afoito e desabavam sobre ele uma saraivada de violentas palmadas nas suas costas que o deixavam derreado. Não foi difícil perceber que as vítimas e os vitimadores eram quase sempre os mesmos, numa espiral de violência gratuita, que, apesar de perseguida e reprimida pelo liceu, acontecia demasiadas vezes.

Mais sérias e fastidiosas eram as tardes de Sábado, dedicadas, sobretudo nos meus primeiros dois anos de liceu, à ‘mocidade portuguesa’, uma invenção do regime político de então, cioso de ter uma juventude bem moldada ao seu ideal de país e de gente fiel para o servir. A obrigatoriedade de frequência das suas actividades – eram marcadas faltas a quem não comparecesse, como se de uma aula lectiva se tratasse, e, concomitantemente, reprovava-se o ano quando o limite permitido era ultrapassado – e a iniquidade do que lá fazíamos, transformavam aquelas horas penosas para quem ao longo de uma semana andava num vaivém diário entre Vila Verde e Braga, onde permanecia de manhã à noite, e, por isso, bem precisava daquele tempo para retemperar as forças de que necessitava para na segunda-feira seguinte retomar o seu ofício de aluno.

Mas havia quem gostasse e fizesse da mocidade uma festa e uma feira de vaidades. Adoravam os meninos mais abastados, pertencentes a uma certa elite da cidade defensora feroz do regime que daí partira para durante quase meio século amordaçar Portugal, de se pavonear nas suas vistosas fardas verdes de chefes de quina e de castelo, com quem nós, pobres e desprotegidos lusitos à força, nos tínhamos de haver quando marchávamos mal, desalinhávamos das formaturas ou nos engasgávamos a cantar o hino da mocidade por desconhecimento de uma extensa letra de que hoje apenas recordo o refrão: “querer, querer e lá vamos/ tronco em flor estende os ramos/ à mocidade que passa. E o pior é que os professores destacados para coordenar as actividades da ‘mocidade portuguesa’ – normalmente dois ou três velhos mestres comprometidos até ao pescoço com o regime – não só pactuavam com os dislates dos chefes de castelo e de quina, como alinhavam nos desmandos com que, por vezes, prendavam uma ou outra atitude inapropriada que demonstrássemos para com uma actividade que a maioria de nós abominava.

Por acanhamento e porque de casa vinham severas recomendações nesse sentido, nunca me aventurei muito para fora dos muros do liceu durante os dois primeiros anos por lá passados. Uma ou outra excepção passou sempre por umas esporádicas fugas até Guadalupe, bem no coração da cidade e não longe do liceu, onde jogávamos umas partidinhas de futebol.

Dessas incursões e dos jogos que as enformavam ficou-me uma sempre pronta predisposição do Manuel Sarmento para o desempenho do ingrato e, por isso, malquisto lugar de guarda-redes. Tal como eu, este meu bom amigo tinha pouco jeito para estas coisas do mundo da bola jogada, pelo que nem a teimosia com que ainda durante alguns anos intentei por aí andar, federado até, colheu no Manuel Sarmento qualquer interesse particular. Diga-se, em abono da verdade, que daí e pela parte que me toca, nada de proveitoso adveio para poder ser acrescentado à tribo do futebol, o mesmo se não podendo dizer do lado do Manuel Sarmento, pois à ‘irreparável’ perda de um promissor projecto de guarda-redes sobreveio em grande estilo um académico admiravelmente comprometido por inteiro com as coisas das crianças e da infância.

De fora do liceu, já no caminho para casa, um registo, por fim, para uma actividade a que me dedicava amiúde: pedir boleia. Andar de boleia era um negócio bem lucrativo para mim nesse tempo de recursos minguados para todos, fruto de um tratado prévio feito com minha mãe a troco de umas coroas (três, um escudo e cinquenta centavos então e hoje sem cotação) por cada bilhete de camioneta que conseguisse poupar e que, assim, serviria para o dia seguinte, ajudando a esticar a durabilidade das cadernetas que mensalmente meu pai adquiria para uso diário. A verdade é que, ou por sorte, ou por que um ou outro automobilista passante me conhecia, ou, ainda, por comiseração de uma ou outra alma bondosa, o negócio ia normalmente de vento em popa, com ganhos evidentes para ambas as partes.

Deste particular, mais um episódio engraçado me ficou para sempre. Numa dessas boleias de circunstância fui acolhido por um contrabandista vilaverdense de então, muito conhecido de meu pai, não por dever de função de ambos, mas fruto de um normal bom relacionamento social. Mal entrado no carro do senhor Luís Contrabandista percebi que um sujeito que a seu lado seguia, que não reconheci, lhe perguntou quem era o rapaz a quem dava boleia. Por entre dentes, o senhor Luís respondeu-lhe que eu era filho de um guarda-republicano, acrescentando, em tom mais baixo ainda: “sabe como é, temos que respeitar o ‘burro e a albarda’”.



Confesso que na altura achei graça à expressão, embora não a tenha medido em toda a sua extensão. Com o tempo fui-me deliciando com a graça que, de facto, contém, ao contrário de meu pai que a considerou alarve e merecedora de uma reprimenda ao deslavado contrabandista que julgo nunca ter acontecido. Aliás, veio por intermédio do senhor Luís Contrabandista, por mil escudos, o meu primeiro relógio, automático, à prova de água, uma luxuosa modernice de então, trazido de Espanha pela calada da noite. Das mãos de um contrabandista para as de um GNR a quem o regime confiava o cumprimento zeloso da lei. Que a coisa me fez uma grande confusão, lá isso fez.

## O SOUTO

Bem perto da quinta, quase de permeio com a escola, ficava um dos lugares míticos da minha infância, o Souto de mil encantos e outras tantas histórias para contar e guardar.

Durante muitíssimo tempo vivi intrigado com o nome ‘souto’, pois, em vez de



*Fig.5.6. Arrumado e bucólico, o Souto foi desde a década de 40 do século passado, diz a imagem, um abrigo seguro e cenário ideal para as nossas brincadeiras e de outros por mais de meio século. (Fonte: Lúcia Lago)*

castanheiros, estava pejado de frondosos plátanos. A não ser, acreditava eu, que o castanheiro, árvore que produz o fruto da minha predilecção, lá tivesse habitado em tempos idos e, por isso, o nome lhe tivesse ficado para sempre.

Mas, não. Uma olhadela pelos dicionários mostra que um souto, ou soito, é um terreno usado para pasto, constituído, também, por um conjunto espesso de árvores, castanheiros ou não. Em sentido figurado, diz a Infopédia, significa “*saltu*”, palavra latina que quer

dizer bosque.

Bate certo, pois, o nome daquele que foi, também, até ao dealbar da década de sessenta, próxima passada, o local onde se realizava quinzenalmente uma imponente e importante feira de suínos, motivo pelo qual o local também é conhecido por “Feira dos Porcos”, que hoje vale como lembrança da função que lhe coube até ser abruptamente interrompida pelo surto de peste suína africana que por essa altura dizimou o grosso das pocilgas do país, privando do sustento e do rendimento que daí provinham muitos lares

de Portugal e, com isso, afundando ainda mais a vida difícil de muitos portugueses dependentes exclusivamente da extensa ruralidade que caracterizava o país e da incerteza do quotidiano daí emergente.

A esse lugarejo, então já não conspurcado, confluía tudo quanto era rapaz do lugar, talvez impelidos pela sua localização estratégica, bem no meio do povoado que habitávamos e também visita frequente das mulheres que na fonte de água fresca e pura aí existente e no lavadouro público que alimentava e lhe era contíguo procuravam prover necessidades caseiras de abastecimento de água ou lavagem de roupas que coravam e secavam nos coradouros de ervas viçosas que por aí também se estendiam por consideráveis áreas. Ainda imune aos estragos do urbanismo desenfreado e sem regras, que mais tarde iria lançar o caos na vida das pessoas e, dentre estas, na das crianças, sempre mais vulneráveis à saga destruidora do homem, o Souto foi apropriado pelas crianças do Lugar do Monte e delas se constituiu refúgio lúdico de eleição.

O Souto constituiu para mim mais outro pequeno-grande passo para fora da quinta, tal qual o fora a escola, embora aqui com o elevar do padrão de liberdade e, portanto, o espreitar de novos e desafiantes voos. Este salto qualitativo na minha autonomia perante o que era exterior à casa-mãe ocorreu em definitivo a partir da conclusão da primeira classe, ou seja, quase um ano depois de ter chegado à escola que funcionou como tirocínio para esta importante etapa que me levou ao contacto com mundos outros do mundo em que vivia.

O Souto, por isso, já era tido pelas nossas famílias como um lugar de perdição para a rapaziada, não tanto por representar algum perigo, se é que nesse tempo o havia, mas sim pelo risco que significava ficarmos fora do olhar protector da casa ou da escola, entregues a nós próprios e, como minha mãe na sua piedosa devoção gostava de dizer, a Deus Nosso Senhor. Daí que muitas das sortidas ao Souto se tenham feito na mais absoluta clandestinidade, quase sempre na inquietude que tal representava, não fosse a tramóia descoberta e de soslaio aparecesse meu pai para repor as coisas no seu devido lugar, o que, das pouquíssimas vezes em que aconteceu, me trouxe nefastas consequências e deixou embaraçadas recordações. Já de minha mãe, sempre verberante a exigir o escrupuloso cumprimento da directiva familiar, lembro a quase escandalosa facilidade com que encobria ou fazia não perceber as minhas fugas para o Souto. De facto, ela compreendia bem melhor que meu pai quanto isso contribuía para a minha felicidade.



O Souto tornava-se irresistível, sobretudo, pela vida infantil que lá pulsava e cada um de nós sorvia até à última gota nas tardes amenas de Primavera e Outono e muito quentes de Verão, que a fresquinha dos plátanos e a frescura da água cristalina da Fonte do Monte sossegavam, num convite repetido ao frenesim que o cansaço, assim adiado, ia permitindo até que a noite caísse de verdade.

O Souto era um ponto de chegada e, muitas vezes, de partida para outras paragens e aventuras. Quando por lá nos detínhamos, fazíamos de tudo. Jogávamos à bola em partidas épicas, onde era tão importante saber fintar o adversário, quanto o era fazê-lo aos plátanos, o que originava coreografias fantásticas, onde crianças e natureza como que interagiam brincando entre si. Por vezes, lá ia um encontrão ou um tropeção mais violento numa ou noutra raizeira que espreitava sobre o terrado, do que resultava dano sério, sobretudo em muitos dos colegas que jogavam descalços, a esmagadora maioria por pobreza e uns poucos, como era o meu caso, para não chegar a casa com as biqueiras das botas danificadas ou roçadas e ouvir um enorme ralhete, ou mais. Um por outro, rapazes havia em que os seus pés, de tão calejados pelo tempo de nudez que as mais agrestes condições atmosféricas tornavam tão duros quanto a melhor das solas, conseguiam ombrear estoicamente com os que jogavam calçados, sem uma esfoladela ou gemido que fosse, antes pelo contrário.

Para além de permitir jogar à bola, o Souto tinha condições excepcionais para outras brincadeiras, onde o esconde-esconde, os cowboys e o já badalado preso-livre sobressaíam como as mais brincadas por todos nós. Às vezes, lá vinha uma ou outra alteração da ordem grupal e a ameaça de uma escaramuça e com ela do uso da força ou da fisga para lavar uma ou outra honra pretensamente ferida. Normalmente, imperava o bom senso e raramente desfazíamos a feira brincante sem que uma ou outra candeia às avessas fosse voltada para a sua posição inicial. Frente-a-frente, todos gostávamos de uma despedida que aprazasse novo encontro, naquele lugar, logo no dia seguinte, há hora do costume. Assim é que era!

Como cais de partida, o Souto foi, também, testemunha primeira do planeamento de aventuras e consequente ponto de início de fantásticas vivências que, em bando, vivíamos nos campos por entre milheirais, fruteiras e uveiras, e pela encosta nascente do Monte do Castelo, uma autentica varanda que se ergue, a poente, sobre a Vila de Vila Verde, que nas suas fraldas se estende a seus pés numa mancha urbana que hoje vai bem dentro dos limites da freguesia de Barbudo, ultrapassando largamente as fronteiras do que foi a antiga circunscrição de Parada de Barbudo, freguesia extinta de

uma forma arbitrária e despótica pela grande reforma administrativa portuguesa de 1855, acontecimento que hoje, volvido mais de século e meio, ainda conhece alguns resquícios de contestação por parte de barbudenses da zona mais urbana, sobretudo os de mais idade, ainda fieis depositários dessa memória, e que manteve essa vasta zona afastada da vida social da freguesia em detrimento de uma integração plena na da freguesia de Vila Verde, numa divisão que a criação no início da segunda metade do século passado da já referenciada escola primária de Monte-Barbudo, a expensas desse tal “brasileiro” rico, ajudou a manter até aos dias de hoje.

Era para esse Barbudo profundo e exclusivamente rural que se dirigiam as nossas expedições minuciosamente preparadas no Souto. Em grupos mais ou menos numerosos dedicávamos muito desse tempo prazeroso à procura de ninhos com o único intuito da descoberta dessa exaltante renovação da vida das aves que cada ano acontece nos campos no decurso da primavera, para lhe seguirmos o choco, o eclodir dos ovos e o crescimento dos borrachos até ao dia em que encontrássemos o ninho vazio e descêsemos a árvore tristes pela partida daqueles seres que tantas vezes nos abriram, famintos, os bicos, mas, simultaneamente, contentes porque tal também significava o triunfo da vida e a certeza de que no ano seguinte as coisas se repetiriam de novo algures por ali da mesma maneira.

Pelos campos, já as férias grandes iam ficando quase idas, sofríamos amiúde a tentação da gula, despertada por abundantes fruteiras carregadinhas de maçãs, de laranjas, de pêssegos e de cerejas, estas o fruto por excelência da terra de Barbudo, causa, aliás, do nome “carunheiros” com que todos nós barbudenses somos pejorativamente conhecidos na vila de Vila Verde e arredores.

Diz a lenda que patrícios meus de outros tempos, despeitados com um gaio que, entre tantos outros, lhes assaltava uma das cerejeiras do imenso mar de cerdeiras que a parte alta de Barbudo hoje já não tem, o hão perseguido até à Ponte do Bico na expectativa de que pudessem apanhar a carunha do fruto roubado quando a ousada e não menos atrevida ave defecasse. Daí à alcunha que todos nós, filhos de tão nobilíssima terra, outrora couto de nobres e onde hoje se guardam ainda vestígios de uma cultura castreja que mereceu importantes estudos arqueológicos, passamos a ostentar foi um instante, num meio onde as pessoas são mais conhecidas por qualificativos, a maioria das vezes depreciativos, do que pelos seus próprios nomes.

Está bom de ver que, por muito que fosse o cuidado que puséssemos no ataque às árvores de fruto para as escalar e a parcimónia que colocássemos na colheita, os

estragos, quer na ramagem, quer na frutaria, eram evidentes e, por conseguinte, desencadeadores de reacções adversas, quantas delas consubstanciadas em esperas pouco amistosas com que éramos recebidos se e quando reincidíamos na investida, o que, valha a verdade, nunca nos trouxe qualquer moléstia.

Uma vez por outra chegavam aos ouvidos de meu pai ecos dos contornos das nossas aventuras pelos campos do vale e monte de Barbudo, sobretudo dos comprometidos encontros que tínhamos com o imenso mundo das árvores e uveiras de onde pendiam frutos deliciosos. Momentos difíceis, estes, particularmente para um homem que ganhava a vida a zelar pelos bens alheios, públicos e privados, e via a carne da sua carne remar por águas absolutamente contrárias, com a agravante de isso acontecer com quem vivia mergulhado no mar de fruta em que, por aquelas alturas, a quinta de onde partia, com escala obrigatória no Souto, para as aventuras, estava também transformada.

O certo é que, com mais ou menos dificuldade, algumas vezes até com visita estudada a um outro belo pomar propriedade da casa, que possuíamos algures nesse Barbudo profundo, lá regressávamos sempre ao Souto para um recatado e apetitoso lanche, quase sempre seguido de brincadeiras pegadas até que o dia acabasse. Nem mesmo a fruta ainda pouco amadurecida ficava por consumir, já que nos fornos habilidosamente construídos por nós no valado que ladeava um dos lados do Souto por onde, fundo, corriam os canos que levavam a água que caía na fonte, rapidamente eram cozidas num ritual que muito de nós conhecia de casa aprendido pela cozedura do pão que víamos nossas mães fazer quase todas as semanas. Aquecer o forno térreo, limpá-lo das cinzas que ficavam da fogueira no seu interior ateadas para o efeito, colocar as maçãs bem no seu interior, tapá-lo e guardar o tempo certo para que o assado não encruasse ou esturasse, eram tarefas de que nos havíamos sem grandes percalços, como provavam as deliciosas maçãs bem assadas que daí saíam a preceito.

No Souto tive o meu primeiro contacto com o movimento associativo por ocasião do primeiro festival internacional de folclore que a então novel Associação Etnográfica de Vila Verde, com o seu Rancho Típico Infantil, realizou, estávamos entrados na segunda metade da passada década de sessenta. Como habitante do Souto fui, com alguns companheiros de caminho, ‘requisitado’ pela organização para ajudar no alindamento do cenário do evento, o que passou pela limpeza do espaço e colheita nos canaviais existentes junto de algumas poças de regadio vizinhas de verduras para enfeite do palco. Seguiu-se o convite para assistir ao festival folclórico e o

encantamento pelo valor do serviço comunitário, desprendido, por amor às coisas e respeito das gentes da terra que lográramos realizar e ver reconhecido.

Do Souto guardo a doce recordação de tempos fantásticos de convivência plena entre amigos de verdade, comprometidos, fieis e absolutamente solidários, fosse qual fosse a circunstância.

Relembro com saudade os meus pares de então, absolutamente iguais independentemente da sua condição social, que, na sua maioria, era muito humilde, com quem cresci e partilhei um naco da minha formação pessoal. Em nome de todos duas palavras para lembrar um: o Armindo, Zica da alcunha que lhe adveio do lado materno, e Canaguelho da que lhe ficou do pai, com notória predominância da primeira, coisa que, aliás, pouco lhe agradava ouvir.

Uma bomba de foguete levava-lhe metade do braço esquerdo ainda não tinha dez anos, mas não a destreza com que entre nós se movimentava, quer no jogo, quer nas brincadeiras, das mais simples às complicadas, como, por exemplo, trepar a uma árvore ou manejar a preceito a fiska, neste caso com a imprescindível ajuda da boca.

Era um companheiro com quem se podia contar em todos os momentos, especialmente nos mais complicados.

Perdidos os pais e andado na idade, o Armindo, disfarçando as suas crescentes limitações, foi-se aguentando num equilíbrio que, fui percebendo em cada dia que passava, se mostrava sempre cada vez mais periclitante e com contornos irreversíveis. Tomado pelo álcool, cai aqui, levanta ali, perdeu definitivamente a saúde não tinha completado meio século de vida há muito tempo.

Zangado, não o acompanhei à sua última morada, nem quis saber muito das circunstâncias em que pereceu, não porque ao meu defunto amigo isso importunasse, mas porque não me apeteceu encarar a circunstância e os circunstantes que bem poderiam ter ajudado a minorar a dor e a solidão em que desapareceu do nosso meio. Também me penei por isso, já que não me apercebi da iminência do desenlace, mas a honradez do Armindo e o seu orgulho ferido há tantas dezenas de anos por aquela maldita bomba de foguete escondeu até ao fim a tragédia que então o espreitava.

Doeu-me profundamente o passamento deste amigo de todas as circunstâncias, com quem mantive sempre uma relação de grande proximidade, igualzinha à que tínhamos quando crianças. Ajudei-o, como pude e o orgulho dele deixava, a descer a ladeira íngreme por onde se esfumou a sua vida ainda temporã. Até ao fim, mesmo quando a sua boca se decompunha de uma forma irreversível, dilacerada por um cancro

galopante, e quando apenas a sua insípida linguagem gestual restava para comunicarmos, havíamos de recordar coisas lindas que brincaram a nossa infância tão distante e, simultaneamente, ainda muito presente.

Do tempo do Souto já faltam alguns companheiros e o Armindo foi o último a partir. Todos morreram novos, alguns muito novos mesmo. Lá onde estiverem, ao olharem a história das suas vidas, hão-de lembrar, esfusiantes, os momentos fantásticos que aí vivemos. Ao fazê-lo irão ficar contentes e, só por isso, haverão de gostar de ter vivido, por muito madrasta que a vida lhes tenha sido depois. E para muitos, foi-o de sobremaneira.

Fica completo o triângulo mágico que marcou vincadamente quase toda a minha infância: a **Quinta**, a **Escola** e o **Souto**. Foi um tempo vivido em espaços muito específicos, animados por pessoas com quem caminhei à descoberta do mundo que nos acolhia e com quem tínhamos de aprender a lidar e a emprestar, também, o nosso próprio contributo, que, por muito pequenino que tenha sido, o deixaria incompleto sem ele.

Todavia, ainda houve mais vida para além da que está historiada, também ela muito rica e cheia de vivências que apetece recordar pelos momentos que encerrou e pelas bizarras que contém. São, isoladas na sua idiossincrasia, histórias e lugares outros da história da minha infância, que, de uma forma absolutamente aleatória, vão ocupar doravante o que me resta para contar.

## **PESSOAS, HISTÓRIAS E LUGARES OUTROS**

A admiração que sempre nutri pelas abelhas nunca teve da parte destes laboriosos bichinhos a mínima correspondência, quer para comigo, quer para com as pessoas que me eram próximas. Num outro dos episódios marcantes que com eles vivi – do mais dramático falarei adiante – tive por companheira da desdita a Ginha, a já falada empregada da quinta que ajudou na minha criação, aliás principal destinatária da desfeita, de que, por mor da persistente companhia que lhe fazia, fui vítima por arrastamento.

Chegara meu pai de uma freguesia de montanha do concelho de Vila Verde, caíra há pouco tempo a noite, trazendo, ensacado, um cortiço com abelhas positivamente em fúria pelo desconforto do cárcere em que haviam sido introduzidas e, concomitantemente, privadas da liberdade plena por onde brota e se esgota a sua curtíssima vida.

Lembrado do que acontecera meia hora antes na casa do lavrador onde mercara o enxame, reclamou uma candeia, tarefa de que prontamente se incumbiu a Ginha, comigo, medroso, agarrado ao seu avental, uns metros distantes do local onde meu pai se aprestava para desensacar as abelhas. Eis senão quando, aos primeiros contactos dos bichos com a liberdade, deparados com a luz amarela e tremente do pavio da candeia a petróleo, que, cansada, a Ginha sustinha bem defronte de si, tentando alumiar o patrão, fomos impiedosamente atacados. Correria desabrida quinta afora, eis-nos parados, a Ginha e eu, no interior da cozinha onde minha mãe ria desbragadamente perante o meu assustado ar e a figura desgrehada da pobre criada, com a sua vasta cabeleira completamente esfrangalhada na ânsia de enxotar as abelhas que por ela adentro entraram em número considerável, mas sem, todavia, a haverem molestado.

Vítimas de uma brincadeira de meu pai, que, por acaso, disso não passou, tardou que nos recompuséssemos, sem que, porém, para mim, ficasse mais um cruzar tétrico com o mais pequeno e destemido ser de todos quantos habitavam a quinta.

Susto ainda pior haveria a Ginha de sofrer por conta de um crustáceo que meu pai um dia trouxe para casa.

Por força de uma lei do fascismo, que proibia os elementos da GNR de pertencerem a postos que se situassem em locais onde tivessem familiares estabelecidos, foi meu pai transferido de Vila Verde para Esposende, para onde caminhou, de motorizada, quarenta quilómetros para cada lado, fizesse sol, chuva ou frio, durante mais de um ano.

Numa das vindas a casa trouxe uma santola já cozinhada que guardou no mosqueiro existente na cozinha – há quarenta e poucos anos frigorífico era coisa para gente muito fina – já a noite, como era frequente, ia adiantadíssima, pelo que ninguém se apercebeu da coisa.

Pela manhã, bem cedo, a Ginha foi, como de costume, a primeira a despertar e a saltar para a rotineira lide da cozinha de onde se alimentavam todas as bocas que gravitavam dentro da quinta.

Ninguém naquele dia necessitou de outrem para acordar. A berraria da Ginha a todos tirou, sobressaltados, das mantas num ápice, tal o desespero e a sonoridade com que entoou na casa e na quinta. Bastou a necessidade de procurar no mosqueiro os ingredientes aí existentes destinados ao pequeno-almoço para a pobre rapariga dar de caras com aquele ‘monstro’ que nunca vira, qual medonho aranhão vermelho, de olhos abertos, pronto para sobre ela investir com as terríveis tenazes em riste.

Julgo que o resto daquela manhã foi para a Ginha um “ai” permanente, tamanho foi o susto que sofreu. Pouco tempo depois, chegou à quinta o frigorífico, o primeiro dos electrodomésticos modernos que para aí veio, e com ele o velho mosqueiro deixou, na sua sinistra presença e aparência, de amedrontar todos quantos na casa tínhamos que do meu pai pudessem surgir mais brincadeiras com contornos assustadores, mas que, no fim, apenas serviam, e bem, para todos rirmos a bom rir, o que fazia muito bem ao corpo e à alma.

A Guarda Nacional Republicana era a vida de meu pai e, por isso, também muito da minha vida, pelo que não deixou de marcar um lugar de destaque na minha infância.

O Posto da GNR de Vila Verde, na freguesia e concelho com o mesmo nome, e, num outro tempo, o da Vila de Prado, eram locais por onde ia amiúde, quase sempre levar e partilhar as refeições com o meu pai nos dias de plantão ou de apoio ao plantão, que constituíam para quem os cumpria vinte e quatro horas ou, muitas vezes, quando engatados um no outro, quarenta e oito horas de prisão absoluta.

Guardo ainda aquelas imagens austeras de um lugar com pessoas sisudas, quase sempre maldispostas, parecendo zangadas com toda a gente, se calhar marcadas pela função pesada de suporte ao cumprimento da lei, da ordem e, no fundo, ao regime vigente, o que lhes condicionava o quotidiano, a que acrescia o temor com que viviam sob o espectro do descarregar da ira desabrida de um oficial qualquer que lhes entrasse posto adentro sem avisar e de que todos eles tão amargamente se queixavam, sobretudo pela prontidão com que sobre os pobres guardas investiam quando as coisas lhes não corriam bem.

A GNR era, ao contrário do que ostentava no seu ideário republicano, uma corporação essencialmente norteada pela lei, pura e dura, já que para a grei quase nenhum espaço sobrava que desse azo a grandes aproximações.

Foi numa pesada pasteleira da GNR que aprendi a andar de bicicleta, tombo aqui, queda acolá, pelos caminhos da quinta, nos dias em que lá eram guardadas pelas patrulhas, que trocavam longas caminhadas a pé pelo incómodo de ter que transportar tão desajeitado velocípede.

Com a GNR carreguei sempre o risco de (con)viver com grandes conflitos de interesses por força da função de meu pai. Na verdade, a fisga, as incursões à fruta dos quintais de Barbudo e o jogo da bola em plena estrada nacional, não se compaginavam com as cruzadas que as patrulhas da GNR faziam pelo concelho, à caça, entre tantas



outras intenções, de rapazes com a boca na botija. Não me lembro de alguma vez o conflito de interesses se ter, objectivamente, consumado. Como outros, não era rapaz de me deixar apanhar em flagrante facilmente. As teorias que meu pai me dava sobre o assunto eram indiciadoras de que ele desconfiava da minha sempre anunciada conformidade com a regra, a regra daquele tempo maldito. Mas que nunca me apanhou em falso, lá isso é que não, já que, neste domínio, tinha sempre olho fino e pé ligeiro.

Da GNR ficam-me, ainda, as patrulhas passadas na casa da quinta, a escassas duas centenas de metros do Posto de Vila Verde, sobretudo nas noites mais invernosas. Nesses dias, todos na casa recolhiam à cama muito mais cedo que o habitual, o que não deixava de ser uma chatice para quem gostava dos serões que à lareira nos entretinham até que o sono chegasse. Olho atrevido na frincha mais arreganhada da velha porta da cozinha, respiração sustida por momentos, lá era possível vislumbrar os guardas à mesa a petiscar e a jogar às cartas, o que faziam, fogueira bem ateadada, até que se esgotassem as oito horas que havia de durar a ronda escalada pelo cabo Pinheiro, o que deitava lá para o meio da madrugada, altura em que, sorrateiros, os refractários agentes da ordem voltavam ao caminho de regresso de um serviço que ficou por fazer, enquanto na quinta ainda se dormia a bom dormir.

Foi no Posto da GNR de Vila Verde que vi televisão pela primeira vez num aparelho de recepção adquirido com a receita de um peditório que os guardas fizeram pelos comerciantes mais abastados do concelho. Durante alguns anos, até que a televisão chegasse à quinta, tinha eu mais de quinze anos, foi por aí que vi o que de importante a televisão pública, de um só canal, a preto e branco, transmitiu. Até então, uma vez por entre outra, acompanhava, sempre ao sábado, meus pais num pequeno serão num dos cafés da vila para vermos um pouco de televisão, um novel hábito social de um tempo em que pouquíssimos lares possuíam essa grande novidade da época.

Referência indelével da minha infância e, provavelmente, de todas as infâncias, os vizinhos da quinta deixaram-me lembranças que nunca me canso de recordar e que não resisto a partilhar publicamente.

Os Marvalheiras constituem, sem dúvida, a melhor de todas, sobretudo pela alegria contagiante com que atacavam um quotidiano nem sempre fácil, muito dele vivido serra acima, serra abaixo, na forma como a matriarca da família e o mais velho da descendência se desenvencilhavam da difícil e arriscada aventura que era naquele tempo a vida de contrabandista.



Visita de minha casa, a tia Dorinda Marvalheira, assim se chamava essa mulher de ganas, era a vizinha mais próxima, de que meu pai fazia de conta nada saber, mas a quem, todavia, muito admirava, sobretudo pela tenacidade com que tocava a sua vida e a dos seus. De Espanha, a tia Dorinda trazia sempre para todos nós chocolates deliciosos, gesto que minha mãe retribuía com a oferta de produtos da quinta. Já estudante do liceu, coisa fina para um meio onde nenhuma outra criança a tal estatuto podia aspirar sequer, fui muitas vezes surpreendido com a oferta, à sorrelfa, não fossem meus pais ver e contestar essa generosidade, de uns escudos que a boa senhora sabia não abundarem no meu bolso e eu não ignorava não sobrarem quase nada no dela.

Estes e outros gestos eloquentes criaram em mim um grande afecto pela Dorindinha, como carinhosamente os mais próximos a tratavam, a quem a vida, por inteiro, nunca correu à medida do que eram as suas reais aspirações, que tantas vezes comigo, já homem feito, gostava de partilhar e, às vezes, amargamente chorar pelo descaminho que levavam.

A senhora Maria Beca, muito mais velha que a senhora Dorinda, foi outra encantadora vizinha. Sardinheira respeitada do e no lugar, conheci-a já ao desfazer da encosta da sua longa vida, com a vista turva pelas cataratas, ao tempo maleita difícil de reparar, mas sempre buliçosa, numa luta destemida contra o passar rápido de um tempo que depressa engolia o pouco que de si ia sobrando. Do muito que esta dócil velhinha gostava de privar comigo, ficaram-me as conversas à sua velha e fuliginosa lareira, local onde se aquecia e, sobre uma já muito gasta trempe, cozinhava, quantas vezes acompanhadas de uma merenda, onde umas postas de chicharro frito, posto sobre umas fatias de boroa passadas sobre o fogo, constituíam um pitéu delicioso.

Nessas merendas aparecia quase sempre um outro vizinho incontornável, barbeiro à força por uns anos, quando, criança ainda, foi empurrado para a frente da barbearia de seu irmão entretanto recambiado para a Guerra Colonial, onde permaneceu trinta longos meses na então Província Ultramarina de Angola.

Deste vizinho, António como tantos outros, ficou-me, entre muitos, um episódio ao tempo dramático, mas que hoje não deixa de ter a sua graça.

Um oportunista vendedor ambulante, da laia desse imenso mar dos que, ontem e hoje, vivem na e da economia subterrânea, convenceu o António a ficar na barbearia, à consignação e para venda, com um gigantesco painel revestido de inúmeros casulos a que correspondia igual quantidade de objectos que em sorte saíam à medida que, com um lápis, ou afim, os interessados pressionassem um deles e, com isso, fizessem saltar

um pequeno quadradinho cartonado que tinha um número a que calhava um prémio, normalmente um pequeno chocolate, já que os grandes, poucos, estavam reservados para quem rebentasse com cada uma das quatro cores em que se subdividia o painel.

Como o dinheiro era escasso, para não dizer nenhum, e, concomitantemente, os fregueses para os furos quase nulos, o negócio foi-se desequilibrando irreversivelmente com a nossa gulodice a mandar mais alto que a regra e, por isso, a contribuir para a queda vertiginosa dos chocolates na caixa onde estavam acondicionados, enquanto o painel da sorte permanecia quase intacto.

De quando em vez, o dono do jogo passava pela barbearia para acompanhar o desenrolar da coisa e ia reparando na tragédia iminente, pelo que avisava sempre o António da necessidade de equilibrar as coisas, repondo em dinheiro o que ia faltando em espécie, deixando, de permeio, solenes ameaças contra a integridade física do pobre e desamparado rapaz. Até que um dia, cumprido o último prazo de uma semana dado em solene ultimato pelo usurário, a tragédia consumou-se, com o António a pagar com algumas bofetadas os desmandos cometidos.

Lembro, rosto avermelhado e respiração ofegante pela correria que fizera na tentativa de suavizar os estragos da coça que levou, a satisfação do António por, apesar de tudo o que, entretanto, passara, ter ficado com um problema tão bicudo resolvido, que tantas noites de insónia lhe provocara e a serenidade habitual dos seus dias tolhera por completo.

Claro, que, se justiça houvesse nesta cena, a pena a que o António fora condenado e que estoicamente cumprira de imediato, deveria de ter sido repartida comigo, seu parceiro insaciável no ataque aos chocolates sem prover o competente pagamento, razão única para aquela pequena desgraça que se abateu sobre o menino-barbeiro.

Às tardes gastronómicas à lareira da senhora Maria Beca, meeiras com estadas na barbearia à cata do ganho de um ou outro corte de cabelo ou barba que o António fizesse, para, logo de seguida, ajudá-lo a consumi-lo na tasca da Casa Santos, apetece-me acrescentar, pela sua similaridade, outras com epicentro na casa do meu amigo de escola Zé do Paulo e que sua mãe ainda lembra com incontida satisfação.

De quando em vez, a Maria Serrinha, mãe do Zé do Paulo, aprontava umas panelas de massa, normalmente de pequenas cânulas, a que o povo chamava massa meada, que, sobre a trempe e um borralho fumegante, quentinha, estava sempre pronta a servir, fosse qual fosse a hora do dia, e dela eu comer, se, ocasionalmente, por lá

estivesse com o meu amigo, partilhando com ele o petisco, amarelo do estrugido apuradíssimo, mas gostoso de verdade, pelo menos para mim.

A graça disto tudo é que, apesar de ser rapaz de boa boca, não estava à mesa de casa com grande agrado quando a refeição era à base de massa, o que minha mãe sabia e procurava, na medida do possível, evitar que acontecesse, ao contrário de meu pai para quem em matéria gastronómica na quinta não poderia haver excepções, onde todos comiam por igual, numa mesma mesa, recorde-se.

Várias vezes minha mãe me questionou pela preferência, ou melhor, pela discriminação, até porque a massa da Maria Serrinha era pobre nos acessórios que, raramente, levava, enquanto a de lá de nossa casa era farta em carne ou bacalhau com ela misturados.

Por muito que me inquietasse aquele ar ciumento com que minha mãe encarava a coisa, nunca lhe soube explicar o que realmente me impelia para a massa da vizinha. Para gáudio, claro está, da Maria Serrinha, sempre pronta a falar-lhe de cada nova investida das muitas que continuei a fazer ao seu petisco amarelo-torrado, feito numa panela encardida por dentro e negra da fuligem por fora.

A tia Pecina, penso que populismo de Patrocínio, era outra das vizinhas da quinta que pela sua vida isolada, misteriosa mesmo, ao contrário das demais, me atormentou um pouco a infância, sobretudo quando, pelo fim das tardes a surpreendia, ao fundo do seu quintal, bem perto do canto norte-nascente da quinta, envolta numa fumarada, a recitar, com voz trémula e piedosa, rezas imperceptíveis para exorcizar sabe-se lá o quê, ou, talvez, alguns dos fantasmas que povoavam a sua pouco saudável mente de mulher já octogenária. Aqueles defumadouros, bem ao pé do caminho que cada passo percorria da quinta à mercearia ou à barbearia, atrapalhavam-me um pouco a vida, sobretudo quando entardecia demais e o cair da noite ensombrava os passos e anoitecia de medo a minha pequena alma. Ainda tentei, algumas vezes, aproximar-me desta velhinha misteriosa, procurando com isso acudir ao medo que a sua figura e os seus actos me faziam. Todavia, debalde o fiz sempre, pois da sua boca mais não saíram nunca do que indecifráveis murmúrios que ainda mais adensaram os mistérios e os medos que a eles me estavam associados. Socialmente segregada, a tia Pecina vivia entre as trevas da sua vida quotidiana e a esperança de uma luz que lhe alumiasse o caminho tortuoso que pisava, mas que nunca se chegou a acender.

Outro sinal de um tempo em que nascer e morrer com dignidade ainda não era coisa para a arraia-miúda.

Até que a TV chegasse à quinta e porque jornais não era coisa tão à mão como hoje estão por aí, a rádio servia de elo de ligação com o mundo, o que fazia do seu receptor o mais precioso dos objectos que alindavam a casa. Nele ouvia-se alguma rádio, sobretudo alguns programas de culto, incluindo a missa dominical, quando, por imperativos inadiáveis, minha mãe não conseguia cumprir *in loco* essa obrigação canónica, relatos de futebol, naquele tempo ao Domingo e todos há mesma hora, três da tarde na hora de Inverno e quatro na de Verão, e, preferencialmente, quase todos os dias, ao fim da tarde, romances religiosamente escutados pelas mulheres da casa.

A fraquíssima difusão que a rádio então tinha, com as ondas quase sempre perdidas algures e, conseqüentemente, a percepção do que dele saía num permanente e angustiante esvair de pôr os cabelos em pé a quem a pretendia escutar, impelia os radiouvintes para posições de ouvido quase colado ao aparelho, posição em que era frequente ver minha mãe e a Ginha na expectativa de não perder pitada do romance que tão avidamente acompanhavam cada dia, quantas vezes banhadas num mar de lágrimas apanhadas que ficavam pelos dramas do enredo narrados de forma comovente por actores de quem sabiam o nome de cor e salteado.

Sempre brincalhão, meu pai havia alertado as ouvintes para o “perigo” de uma explosão iminente que o velho receptor de ondas curtas – julgo que ainda não de frequência modelada, pelo menos o de lá de casa – poderia a todo o momento conhecer, de consequências trágicas para tão imprevidente aproximação a muito pouco fiável objecto, o que tornava as cabeças coladas ao rádio das consumidoras compulsivas de novelas radiofónicas um alvo absolutamente incontornável.

Claro que o aviso, mesmo revestido de uma muito bem disfarçada solenidade, que meu pai desdramatizava comigo através de um comprometido piscar de olho, saía por um dos seus ouvidos ainda mais depressa do que havia entrado pelo outro, embora a frequência da sua repetição deixasse sempre um confessado arrepio que por ali permanecia escondido durante aquela verdadeira hora do conto radiofónico em que, diariamente, completamente absortas, mergulhavam as duas mulheres da casa, já que a outra, a Lídia Maria, nunca foi de se perder com isso.

Até que, um dia, perante o panorama habitual, meu pai, sorrateiro, chegou-se ao pé do trinómio formado por minha mãe, pela Ginha e pela velha telefonia e soltou um

sonoríssimo “pum” que provocou nas desprevenidas criaturas estridentes berros de pânico, que um subconsciente há muito tempo avisado acto contínuo ditou.

Passado o susto, foi a risada geral, sem que, antes, ainda tomada pelo medo que tão inopinado gesto lhe provocara, minha mãe tivesse repreendido meu pai pelo acontecido. Contudo, entretanto, nada se alterou naquela rotina dos fins de tarde na casa da quinta. O rádio e a rádio nele emitida continuaram a ocupar algum do nosso quotidiano, ele garboso do seu lugar privilegiado na casa e ela a alimentar sonhos e histórias de encantar e partir corações femininos sempre muito atreitos a emoções incontidas saídas de enredos urdidos a preceito.

Não foi um tempo, aquele, em que estivéssemos avisados de muita coisa, como hoje acontece, com a comunicação instantânea e global a bombardear-nos continuamente, quantas vezes numa inquietante sucessão de tragédias e maus agiões, e, até, de proféticos sinais do fim dos nossos dias, mas, também, deleitando-nos com admiráveis realidades que nos mostram o seu lado mais apetecível.

Uma coisa, porém, então, nenhum aparelho de comunicação substituía: a nossa convivência, a vontade de nos encontrarmos, fosse em casa, no largo da freguesia, no recinto da escola, no adro da igreja, sentados ao correr de um valado, enfim, onde desse jeito, uns com os outros, todos juntos, éramos o essencial que ninguém, romance ou relato de futebol, por nada, conseguia substituir.

A **Estrada Nacional 308**, por algures na primeira metade do espaço delimitado pelos marcos quilométricos 35 e 36, não sendo um dos lugares carismáticos da minha infância capaz de ombrear com a Quinta, a Escola e o Souto, não deixa, mesmo assim, de constituir um outro espaço por onde passou, também, um naco desse tempo de crescimento, ora cansado e preocupado, ora de incontido encantamento.

Bem defronte da casa e da quinta, por todo o seu lado norte, a EN 308 foi, vezes sem conta, um campo para as nossas partidas de futebol de fim de tarde ou domingueiras, apesar do incómodo do seu piso granítico, de cubos bem alinhados, numa calçada em espinha, recentemente calcetada, que dois irmãos que fizeram fortuna no Brasil mandaram executar a expensas próprias para ligar o seu lugar de residência, Revenda, na freguesia de Travassós, do concelho de Vila Verde, à sede concelhia, num percurso de mais de três quilómetros que eles diariamente faziam transportados num belo carro, sem rival na meia dúzia deles que então por ali havia.

Esses animados jogos de futebol decorriam sem grandes interrupções, tal era a escassez de trânsito que aquela importante via de comunicação por aquela altura tinha.

Nesta estrada iniciei os meus primeiros contactos com a bicicleta fora da quinta, coisa que rapidamente aprendi a fazer com destreza e destemor, o que me afoitava a cada vez maiores cometimentos velocipédicos e, conseqüentemente, a mais arriscadas manobras de onde, por vezes, saíam grandes canseiras.

Numa delas, caía célere a tarde de um calorento dia de Verão, montado na bicicleta de um amigo, estrada abaixo, da escola à quinta, varri, a meio do caminho, um magote de rapazes e raparigas que por lá brincavam despreocupadamente, a quem apareci, desfeita a curva do senhor David Ferreiro, qual relâmpago, numa velocidade tal que tornou o desenlace inevitável.

Tudo arrastado pelas pedras do chão afora, numa amálgama de rapazes e ferros retorcidos, uma rapariga com a testa rachada e eu, imprudente ciclista, todo esfolado sobre o lado esquerdo, exactamente por onde ‘lavrei’ na calçada de duros paralelepípedos de granito azul.

Levado para a farmácia – o caso não era de morte e, por isso, não reclamava uma ida ao hospital – aí fui submetido a um impiedoso curativo, feitos pela mão do farmacêutico, o tal a quem, anos atrás, soltei o Nero para me vingar da tortura das injeções que ele me ia aplicar à Quinta. Talvez naquele momento o Martinho tenha vertido sobre aqueles braço e ombro descarnados um bom bocado mais de álcool puro para vingar a desfeita que aquele paciente indefeso que ali tinha em mãos lhe pregara em tempos ainda não muito idos.

Mas esta pequena desgraça não se ficou por aqui. Feito o curativo, lembrou-se o curador de se certificar da validade das vacinas que, sabia-se, tinha tomado, não fosse o tétano atacar-me, o que, face às circunstâncias do acidente – em plena estrada, onde, mais do que carros, circulavam a toda a hora toda a espécie de animais do lugar em direcção ou de regresso dos campos de cultivo ou das bouças ou, ainda, de transporte de mercadorias – poderia facilmente acontecer e varrer-me a vida num ápice.

Para tal, foi minha mãe num pulo a casa buscar o boletim de vacinas que o farmacêutico queria ver. Não passou muito tempo sem que, amparada, minha mãe tivesse regressado à farmácia sangrando da nuca, por força de uma queda aparatosa que dera quando, já novamente a caminho da farmácia, depois de em casa apanhar o malfadado livrinho das vacinas, uma matilha de cães em zaragata pegada nela tivessem embatido provocando-lhe uma queda aparatosa que a deixou ferida naquele local da

cabeça. Aí, já o farmacêutico nada quis fazer, pois a extensão do ferimento reclamava uma ida ao hospital para ser devidamente suturado.

História rocambolesca esta a que a estrada da casa da quinta está intimamente associada.

E a vida na estrada lá continuou o seu curso normal, cheia de rapazes e, de quando em vez, de uma ou outra rapariga que, em transito para a venda ou para cumprir algum recado, por aí se ficava algum tempo, jogando e brincando, num ambiente entrecortado aqui e ali por um ou outro carro de animais, que dos outros, fora o dos Vinha Nova, os tais brasileiros ricos que a tinham empedrado, era coisa que se via uma vez por festa e quase tão pachorrentos no andar como os carros puxados pelas bestas.

Já mais frequentes eram as bicicletas puxadas por homens que regressavam, cansados e suados, de mais uma jornada de trabalho duro, e dentre eles, a passagem por ali do Henrique Galego, um vizinho da quinta que pouco se agradava com os rapazes a jogar na estrada, incómodo que nunca percebi lá muito bem, mas que, com os companheiros, tinha em boa conta face às ameaças que frequentemente nos fazia de nos rebentar a bola caso insistíssemos na ideia. Ameaça que um dia, debalde, tentou concretizar, já que se estatelou sobre o empedrado e sob o veículo que conduzia ao não conseguir equilibrar-se após uma mal sucedida tentativa de rebentar o nosso artefacto de brincadeira. A estrada tinha sido, por breves instantes, testemunha e palco de um castigo ditado por um acto de maldade de um homem que embirrava com os rapazes que nela jogavam à bola, coisa que em nada atrapalhava a sua vida. Enfim, feitos.

Hoje, a EN 308 é um corupio constante de carros, dia e noite, um perigo latente para quem nela tem que se movimentar apeado, já que as poucas valetas que a ladeiam não chegam para aí se circular com um mínimo de segurança. E lembrar eu que, há escassas quatro décadas atrás, aquele espaço era um pacato campo de brincadeiras e de jogos que todos nós usávamos a qualquer hora de qualquer dia.

Pouco edificantes foram, sem dúvida, os meus primeiros contactos com as pessoas de outras raças, curiosamente num país então espalhado por tudo quanto neste mundo é canto, muito embora no segundo dos episódios que se seguem as coisas até tenham tido um encantador epílogo.

Lá pela Quinta, bem cedo, por tudo e por nada, me começaram a ameaçar com os ciganos. À mínima falha, aí estavam os ciganos arremessados, com a certeza de que,



com eles por perto, as coisas afinavam, custasse o que custasse. Daí à aversão a este povo secularmente proscrito foi um instante.

Para agravar as coisas, era costumeiro, anualmente e quase sempre pela mesma altura, uma família nómada de ciganos acampar bem perto da quinta, do lado Norte, num pequeno montado de mato e pinheiros marginal à estrada, para uma estadia de apenas 24 horas, prazo a que legalmente estavam vinculados e que meu pai, ou outro GNR zeloso guarda da nação, se apressava a lembrar ainda mal tinham começado a erguer a pobre barraca em que se acolhiam do sol, da chuva e do frio.

Que raio de gente esta, pensava eu na minha santa ignorância, que nem debaixo de uns pinheiros e sobre o mato e a caruma pode sossegar um pouco!

O certo é que, volvidas as tais duas dúzias de horas, aquelas pessoas se faziam de novo à estrada à procura de um novo poiso para mais um dia e de um outro guarda-republicano que lhes viesse lembrar a condição sub-humana em que socialmente eram então tidos.

Se a isto se juntar o rol de histórias de roubos e assassinatos cruéis que nesse tempo se contavam de ciganos e ciganas, fica completo um quadro que durante alguns anos me fazia fugir, aterrorizado, sempre que algum deles ficasse à distância de um olhar. Até o mistério da adivinhação do presente mal olhado ou do futuro desejado, lido na palma da mão por uma ou outra cigana mais expedita, era tido como um expediente maldito para enganar o próximo, pelo que nem essa gostava de ver por perto.

Já miúdo entrado na idade tive o primeiro contacto com um africano de cor diferente da nossa cá do sítio.

Correu célere a notícia de que o vilaverdense ia estrear um preto na sua equipa de futebol. Mais do que o jogo, aquele domingo ganhou o encanto da grande novidade, do fenómeno, já que se da escola eu sabia um pouco de geografia e história das nossas possessões africanas, nada conhecia dos seus nativos, a não ser um ou outro episódio de humilhação dos negros pelos brancos ou do triunfo destes sobre os que heroicamente procuravam resistir à ocupação do que era naturalmente seu.

Julgo que a multidão que então se juntou no Campo do Bom Retiro foi mais para ver o Filinto do que o jogo de futebol.

A verdade é que o Filinto jogava tão bem e era tão simpático e afável, sobretudo para connosco, crianças que aparecíamos para ver o futebol domingueiro, que rapidamente se tornou idolatrado na terra, capaz de fazer coisas com a bola que nenhum branco fazia e, para delícia de todos nós, jogar como ninguém.



Apesar do aparato da estreia do Filinto, depressa aprendi o que a escola não quisera, entretanto, ensinar-me. De diferente tinha só a pele, que eu não me importava de trocar, valesse isso a habilidade que ele tinha com a bola e que eu, amante que já era desse jogo, tanto desejava possuir também. Aliás, acho que todos os meus colegas de então gostariam de ser como ele também.

O Filinto foi o primeiro negro que vi em carne e osso, que de Cabo Verde veio para Portugal cumprir o serviço militar, em Braga, no Regimento de Infantaria 8, estava a guerra colonial no auge, e foi, também, o meu primeiro ídolo de verdade.

Desde muito novo tive um particular fascínio pelo colecionismo, sobretudo de moedas e selos, claro está que dentro das minhas parcas possibilidades.

Se quanto às moedas me limitava a recolher, por datas, o que de melhor conseguia arrecadar do pouquíssimo dinheiro corrente que me ia, de quando em vez, chegando às mãos, produto do cantar de Reis, de umas coroas que semanalmente meu pai ou minha mãe me davam e quando, de longe a longe, minha avô paterna e madrinha de baptismo nos visitava e deixava, à sorrelfa de meus pais, uma boa maquia, já que no que respeita aos selos os meus propósitos andaram sempre por horizontes bem mais alargados.

Acompanhado de um ou outro colega também para isso virado, corria tudo quanto era casa do lugar e dos lugares circunvizinhos, pedindo os selos das cartas do correio, que naquele tempo eram praticamente o único meio de comunicação entre as pessoas, já que o telefone ainda era privilégio que só uma ou outra casa possuía.

Terra de emigrantes e com a juventude espalhada pelas colónias envolvida na Guerra Colonial, quase que não havia casa onde não fosse bem-sucedida a incursão que por lá fizesse, daí saindo com bonitos exemplares de selos provenientes de muitos países e das nossas Províncias Ultramarinas.

Da França à Alemanha, passando pelo Brasil, para falar das proveniências dos selos mais frequentes, aprendi que, para além de Portugal, havia mais mundo por onde gente da minha terra ganhava o que necessitava para ter uma condição de vida que por cá era apenas uma angustiante miragem.

Outrossim, da Guiné, Angola e Moçambique, sobretudo destas antigas colónias, também me chegaram às mãos lindíssimos selos com imagens da sua deslumbrante fauna e riqueza étnica, desde assustadoras serpentes a indomáveis leões, o rei da selva que a escola já me ensinara, até à doçura das gazelas e dos antílopes, bem como de

esbeltas figuras desnudadas de homens e mulheres africanas que, sabia lá eu porquê, por lá andávamos a combater.

Em casa, na Quinta, dedicava-me, depois, ao delicado trabalho de descolar os selos do papel em que vinham agarrados, cortados que eram das cartas que selavam. A secagem fazia-se entre as folhas de um caderno, que também servia de prensa, evitando que enrugassem, e, quantas vezes também, de álbum na falta do apropriado classificador.

Era uma fascinante tarefa esta e um gosto incalculável o que me trazia a colecção dos selos, que fui juntando e de que ainda hoje, volvidas longas dezenas de anos, muitos guardo.

As férias grandes tinham, neste particular, um singular encanto que muitas vezes regalava o meu descanso nocturno e enfeitava os sonhos que o povoavam.

Já a colecção das moedas não foi tão bem sucedida, não por falta de empenho, mas, sobretudo, pelas vicissitudes que lhe marcaram a existência.

Quer porque uma ou outra necessidade falou mais alto do que o desejo de guardar as moedas mais conservadas e raras na data de emissão, ou porque outras mãos passaram por elas e não lhes deixaram rastos, como as que, por uma vez só, levaram todas as de um escudo para os matraquilhos de uma barraca da Festa de Santo António, o certo é que foi penoso o crescimento do espólio. Mesmo assim, algumas poucas das muitas moedas que hoje guardo provêm desse tempo, o que, pela idade, não deixa de as valorizar de sobremaneira.

Sou ainda hoje um amante das colecções, seja do que for e eu possa. Foi, sem dúvida, um gosto que me ficou de criança, quando, com a cumplicidade e ajuda possível de meus pais, o cultivei com liberdade e autonomia plenas. Aliás, de quando em vez, meu pai cometia a graça de me comprar um ou outro conjunto de selos, quando me surpreendia, arrebatado por uma qualquer montra expositora de um mar de estampilhas de todos os tamanhos e feitios, num fascínio a que ele, apesar da escassez de dinheiro, não podia deixar de responder.

A GNR foi uma das estacas do antigo regime, período onde, praticamente, cabe toda essa relação que com ela tive por força da ligação profissional que a esta instituição paramilitar meu pai manteve e da qual se desligou escassos meses passados sobre o triunfo da Revolução de Abril.

Local frio e modesto, o posto da GNR de Vila Verde não era propriamente um sítio onde os civis gostassem de ir e de onde muitos que por obrigação lá tivessem de passar saíssem com agradáveis recordações. De quando em vez por aí passavam os homens da PIDE, mal-amanhados de cara e de que meu pai gostava pouco, para dar andamento aos casos mais ‘intrincados’ envolvendo oposicionistas, muitos deles denunciados por bufos, que, tantas vezes, se faziam passar por amigos para, a troco de uns míseros escudos, entregar o amigo que cometia o imperdoável crime de delito de opinião, quantas vezes para barafustar contra um regime que lhes negava a liberdade, o pão para criar os filhos e, por cima, mais tarde, ainda os matava na Guerra Colonial.

Apesar de tudo isto ter, com constrangimento e repúdio, vivido, sentido e presenciado de perto, habituei-me a respeitar a instituição de onde vinha muito do que fazia falta para ter a vida que meus pais me davam e onde trabalhavam homens de quem gostava, fardados ou não, com quem convivi muito, numa relação de proximidade que se estendia às nossas famílias. É curioso, aliás, que dos sete elementos que então constituíam o contingente do posto da GNR de Vila Verde, seis residiam no meu Lugar do Monte natal, o que, pela vizinhança, ainda mais a todos aproximava.

Não carecem, pois, de muito mais explicação as variadas vezes e circunstâncias em que a GNR aparece ao longo deste escrito. Agora, evoco-a pela ligação directa que tem com a minha primeira experiência como veraneante.

Na minha infância a ocupação dos muitos tempos livres das crianças não era questão que tivesse a visibilidade dos tempos de hoje. As nossas mães eram quase todas domésticas e abundavam espaços seguros de recreação, toda ela feita numa liberdade que os nossos progenitores procuravam seguir à distância. O tempo de férias era para nós e dele podíamos fazer o que bem entendêssemos, despreocupadamente, com juízo e cuidado, como sempre recomendava minha mãe.

Não me lembro de ter colegas que fossem à praia ou que, tampouco, conhecessem o mar, ou mesmo, apesar de perto, o rio, o que, se bem me lembro, não nos preocupava grande coisa, tal era a densidade da ocupação temporal do que queríamos e podíamos brincar nos lugares do nosso lugar.

Foi, assim, sem grande entusiasmo que recebi aquilo que para meu pai era uma grande nova, a frequência, por duas semanas, de uma colónia balnear que a GNR organizava para os filhos dos seus homens, lá para os lados de Matosinhos. Julgo que mais por obrigação do que por devoção, lá fui para aquelas que constituíram, quiçá, as duas piores semanas de férias da minha infância.

Tudo correu mal naqueles quinze dias. Ainda não tinha sete anos, mas recordo com todos os pormenores os sobressaltos que me atormentaram um quotidiano em que estive entregue às minhas próprias debilidades e insuficiências, que de ajuda apenas receberam os permanentes arrufos de uns quantos guardas resmungões que nos atropelavam por tudo e por nada, impiedosamente.

Para ilustrar em definitivo a tragédia de que se revestiu a minha primeira ida para a praia, não preciso mais do que recordar as lágrimas de minha mãe quando, no regresso a casa e à Quinta, me viu entrar portas adentro, chorando, sujo e com a camisola que trazia vestida do avesso, jurando ali mesmo que para os filhos dela a colónia de férias da GNR morrera para sempre. Penso, até, que este desabafo de minha mãe foi o melhor dos consolos que me podia ter sido dado para minorar a angústia que trazia.

Talvez este episódio explique a pouca apetência que hoje tenho pela praia, pelo incómodo da areia fina a entrar por tudo quanto é sítio, por um lugar onde, embora por pouco tempo, não fui feliz, por culpa de quem, em nome de uma instituição, lá me acolheu tão mal num período crucial da vida de qualquer ser humano.

As coisas, muitas vezes, não são más por elas, mas, sobretudo, pelas pessoas que nelas estão.

Aqui estão os reis à porta/ Dispostos para cantar/ Se o senhor nos der licença/ Nós os vamos começar. Assim iniciávamos a cantilena, já noite entrada, à porta do senhor Luís do Monte, caseiro da quinta que ladeava todo o lado poente do Souto.

Tínhamos saído da Quinta há escassos minutos, o pouco tempo de que necessitávamos para chegar a um dos locais onde anualmente na noite do Dia de Reis os empregados da quinta, que acompanhava desde muito pequeno, batiam para dois dedos de conversa, uma pinga com boroa e nozes, um naco de formigos ou aletria, ou uma rabanada dos ainda sobrados das festas natalícias que agora se finavam.

Nesta casa não há cravos/ Pois secaram nos craveiros/ Os meninos desta casa/ São os cravos verdadeiros. Nesta quadra ficava o galanteio ao patrão e aos rapazes, que, por delicadeza, se estendiam, depois, aos elementos femininos: Nesta casa não há rosas/ Pois secaram nas roseiras/ As meninas desta casa/ São as rosas verdadeiras.

Corria a preceito a cantoria, bem defronte da porta da cozinha, ao meio do quinteiro.

O quinteiro era um terrado contíguo às casas usado para empilhar matos e estrumes e onde se enterravam talhas de grande porte para guardar as urinas domésticas, com que a seu tempo se fertilizavam os campos e, sobretudo, as curiosidades que aí se semeavam e plantavam. Servia, também, de local onde o gado, bovino e de mundícia, andava quando não estava na corte, no pasto ou no trabalho.

Quis o destino que o senhor Álvaro Manquinote, o tal empregado da quinta, já badalado apicultor de circunstância, que as abelhas um dia atacaram sem dó nem piedade aproveitando-se miseravelmente da sua descuidada ousadia, um dos integrantes do improvisado grupo de cantares de reis, se detivesse, no entusiasmo da cantiga e do toque dos testos de alumínio que empunhava, sobre o tampo apodrecido de uma das enormes talhas que o senhor Luís do Monte enterrara no quinteiro onde cantávamos, naquele altura cheia até cima.

Estavam completos os condimentos para a tragédia que se seguiu. A tábua que cobria a talha cedeu ao peso do pobre homem, que, face à sua pouca estatura, de imediato mergulhou no grande vaso quase até ao pescoço. Foi uma aflição para valer ao não menos atrapalhado “mergulhador de talhas”, que, a custo, lá foi içado para terra firme.

Escusado será dizer que a festa ficou ali logo estragada tal o incómodo que o cheiro pestilento que saía das roupas encharcadas do senhor Álvaro em todos nós provocava quase até ao vômito e o convite que tal fazia para que dele nos afastássemos rapidamente o mais possível. Ainda houve uma tentativa do senhor Luís para que entrássemos, mas infrutífera, todavia, já que ninguém ousou deixar o senhor Álvaro regressar só à quinta naquela lástima.

Vamos dar as despedidas/ Vamos dá-las muito bem/ Adeus meus senhores todos/ Até ao ano que vem, cantamos todos estoicamente de nariz ao lado e completamente enjoados pelo fedor que o pequeno corpo do bom serviçal da quinta exalava com rara intensidade.

Recolhidos os instrumentos daquela mal começada e pior sucedida noite de reisada – testos, pandeiros, ferros e harmónica – regressamos, céleres, à Quinta e à casa que lá nos acolhia, aonde na manhã seguinte ainda pairavam restos do impressionante cheirete que horas antes o senhor Álvaro para lá transportara, naquele que foi um outro pouco conseguido episódio da sua já longa vida.

Nenhum ano se passou depois sem que, naquele dia, ao ecoar do primeiro cântico de reis, não me lembrasse da cabeça do senhor Álvaro emersa da talha de cevadouro, de

olhos arregalados para a luz do lampião que o alumia, a pedir, sufocado e ofegante, que o retirassem da porcaria em que havia caído, perante um grupo de companheiros de aventura dividido entre o drama da situação e o quadro cómico que se lhes deparava e, inevitavelmente, a todos fazia rir à gargalhada de forma absolutamente incontida.

Do Souto saiu aquela que hoje defino como a minha primeira grande experiência associativa, quiçá já movida pelo entusiasmo que por tal me despertara a efémera participação que tive no festival folclórico de que lá mais atrás fiz um breve registo.

Os anos de convívio grupal criaram naqueles pares de amigos laços tão profundos que, a certa altura, começou a fazer pouco sentido jogar à bola uns contra os outros. Queríamos ganhar e perder todos, ninguém sentia grande conforto em ganhar ao colega de jornada. Até quando, a sortes, escolhíamos as equipas, já sentíamos o peso da separação, por momentânea que, já o sabíamos, fosse, tal era a vontade que tínhamos de estar todos do mesmo lado a lutar para um objectivo que nos fosse comum.

Daí que a ideia do Fernando Araújo de criarmos uma equipa de futebol de todos e que a todos representasse tenha caído como uma bênção no seio do grupo e rapidamente tivesse adquirido tradução prática.

Do empenho de todos, sob a orientação superior do Fernando, que tinha em mim um coadjuvante solícito a tudo fazer para que as coisas corressem pelo melhor, nasceu o “Estrelas do Monte Futebol Clube” formado por um conjunto de rapazes cujas idades não iam, no seu máximo, além dos catorze anos do mentor do projecto.

‘Licenciados’ – cada jogador tinha o seu cartão, oficioso, sem fotografia, mas condição *sine qua non* para poder representar o Estrelas do Monte – mais ou menos uniformizados na vestimenta – cada um fazia por cumprir o acordado em grupo e trazia para cada jogo um calção branco e uma camisola preta, postura que não podíamos estender ao calçado, luxo a que alguns nem sequer podiam aceder – lá começamos a realizar alguns encontros contra adversários de lugares vizinhos que ao Souto connosco vinham dirimir a arte de bem pontapear a bola.

Sabedores de que o Toninho Bonitote, carroceiro de profissão, era o locatário de um campo de erva em Gême – localidade vizinha aonde levamos aos colegas de escola algumas traquinices, como a famosa e já antes badalada ‘guerra civil dos batoques’ – e que por lá ia ao domingo pela tarde colher alimento para tratar as bestas durante a

semana, vislumbramos nisso a possibilidade de fazermos o nosso primeiro encontro de futebol extramuros ou, para ser mais preciso, além Souto.

Foi, pois, de carroça que fomos e de carroça que viemos, agora sobre molhos de erva que, como paga pelo carreto, ajudamos o Toninho a carregar, a quem ainda ficamos a dever a autorização para utilizar uma parte do campo onde a erva já tinha sido cegada para realizarmos o desafio de futebol pelo Fernando aprazado com a rapaziada de Gême em devido tempo.

Desses tempos, são os resultados que obtivemos nos variados confrontos que realizamos o que mais difuso aparece na minha memória. Não creio que tal se fique a dever aos insucessos desportivos, se é que os houve, mas, provavelmente, à secundarização a que essa vertente foi devotada pela enorme satisfação e orgulho que sentia pela existência do Estrelas do Monte, pela sua acção e gosto carinhoso com que as pessoas do lugar olhavam para essa nossa vontade em pôr de pé um projecto que a todos representasse por igual e, por isso mesmo, onde todos também se sentiam representados. Que gosto nos dava ver, nos domingos de jogo no Souto, muitos dos mais velhos do lugar, familiares e amigos nossos, passar por lá para nos ver jogar e defender o preto e branco das nossas cores!

Talvez que o meu apego ao associativismo, que gostosamente tenho cumprido com passagens mais ou menos demoradas por tudo quanto é instituição da terra, se tenha fundado no dia em que o Estrelas do Monte Futebol Clube nasceu e consolidado definitivamente com o sucesso que essa empreitada de crianças conheceu.

Já Verão bem entrado, o país agitava-se com a Volta a Portugal em Bicicleta, num ritual fantástico que nos deixava sempre de água na boca de um ano para o outro, tal a efemeridade com que se esgotava o momento da passagem dos ciclistas por quem cada um de nós ansiava tanto tempo.

Os preparativos para o grande dia começavam muito tempo antes da corrida passar à nossa porta. De papel, coladas com farinha de trigo e içadas em estacas de madeira, fazíamos dezenas de bandeiras, numa mistura de azul, verde e encarnado com branco, exactamente condizentes com as nossas diferentes preferências clubistas.

No grande dia, após uma noite mal dormida por causa da incontida ansiedade que nos invadia, lá nos concentrávamos, horas antes da anunciada passagem dos nossos heróis da estrada, no Bom Retiro, empoleirados sobre os muros que ladeavam a descida da EN 101 para a cerca do Gama, com as bermas pejadas de hidrangeas frondosas e



multicolores, com predominância do azul, empunhando as bandeiras da nossa paixão, emprestando á paisagem um inusitado complemento à sua já habitual e tradicional beleza.

Era uma festa, uma grande festa. De um lado e do outro da estrada todos vibrávamos com o circo fantástico que a volta arrastava consigo. Eram horas de alegria com os carros de publicidade a distribuírem brindes que todos queríamos, sofregamente, apanhar, quantas vezes correndo grave risco de atropelamento, um ou outro rebate falso por uma pretensa chegada da caravana velocipédica, em pelotão compacto ou com corredores a ele fugidos, e, enfim, o clímax. Braços ao alto, bandeiras acenadas por mãos frenéticas de rapazes extasiados, vozes roucas de tanto gritar e embargadas pela emoção do momento, aqueles escassos segundos a todos arrebatavam por completo na mais espontânea manifestação desportiva a que pude assistir ao longo da minha vida, e tantas e tão grandiosas algumas têm sido as que tenho tido a felicidade de presenciar em Portugal e no estrangeiro.

Divididos nas preferências clubistas, mas unidos pela festa que era a Volta a Portugal em Bicicleta, só por uma vez me lembro de as coisas terem corrido mal, quando o Tone Fifas, despeitado por lhe terem incendiado a bandeira azul e branca do seu orgulho clubista, desabou a sua ira acertando com a estaca, ainda fumegante, que a suportara, na cabeça do meliante, que por isso teve de receber uma generosa sutura dos danos que então sofreu por causa de um gesto obsceno que todos reprovaram através de um claro aceno de concordância com as consequências que daí advieram para o seu inopinado autor.

Julgam muitos dos meus próximos que o gosto particular que sempre nutri pelo azul e branco tem as suas raízes no futebol. Puro engano o de todos eles, o ciclismo foi o veículo transmissor da minha paixão de sempre, que à porta de casa me veio trazer de graça, no início de uma tarde quente de Verão, o que, provavelmente, aconteceu com muitos mais dos que, como eu, porventura, sentem hoje a maior das nostalgias do tempo em que a Volta a Portugal em Bicicleta era a verdadeira festa do povo, de Monção a Portimão, nas estradas ou nas ondas da rádio.

Todos temos um lado trágico da vida para contar, seja ele em que idade for.

“Ao menino e ao borracho, põe Deus a mão por baixo”, diz o aforismo, motivo, porque, quem sabe, apesar da gravidade de um, passei incólume por alguns embaraços que por breves momentos atrapalharam a minha infância. Foram apenas instantes em



que, de facto, estive a horas erradas nos lugares errados, dos quais acabei por, com mais ou menor dificuldade, sair incólume.

Num deles, ao que parece, as coisas estiveram feias. Lembro-me bem que naquela manhã de um fim Maio já muito quente me detive, como tantas outras vezes o fizera, algures junto dos cortiços das abelhas para apreciar o seu laborioso e delicado trabalho.

Talvez porque se sentissem acossados, alguns apídeos mais zelosos investiram sobre mim e picaram-me nos parietais, o que volvido escassíssimo tempo me deixou completamente zozzo. Ainda me cheguei para junto de uma jornaleira que, provavelmente, pelo que anteviu pela minha expressão facial, chamou desesperadamente por minha mãe, que logo me tomou nos seus braços e começou a correr quinta abaixo em direcção ao hospital que daí não muito distava. Do que nas nove horas seguintes se passou não lembro absolutamente nada. Sei que acordei do longo e sofrido sono com fome e uma comichão na sola dos pés que nem minha mãe, nem a Ginha, por muito que coçassem, conseguiram debelar durante largos minutos. Contam meus pais que estive à morte. Desenganado pelo saudoso Dr. Guimarães, espantado com a absoluta indiferença com que o meu periclitante coração reagira à coramina que me injectara por duas vezes, foi para junto de minha mãe que meu pai veio para em casa aguardar por um desenlace que parece ter estado então iminente.

A fazer fé nas informações que tenho cruzado com médicos amigos, julgo ter sobrevivido a um choque anafiláctico em circunstâncias para o tempo excepcionais, fruto de um infeliz (des)encontro com uma das obras primas da natureza, que sempre me encantou pela sua tenacidade individual e pela exemplar estrutura organizacional em que se integram e sem a qual não conseguem sobreviver.

Num outro momento, após algumas rachadelas de cabeça e uma machadada numa das mãos, resolvidos com meia dúzia de pontos e agrafos de cada vez, quis trepar a um armário procurando chegar a um ninho de pisco de rabo-queimado que julgava lá estar feito, bem no seu cocuruto, coisa não impossível pois a casa não era estanque ao exterior, tal o número de gateiras nas suas portas e paredes existentes, que, para além do acesso aos gatos, permitiam que um ou outro pássaro mais ousado nela entrasse e saísse sempre que lhes aprouvesse para aí nidificar.

Se bem o pensei, melhor o fiz e, de um pequeno mocho, acedi ao estreito patamar que demarcava as duas metades em que o armário se dividia. Sobre o patamar, procurei, apoiado na primeira das prateleiras superiores, içar-me por modo a que conseguisse

visionar o cimo do armário, onde julgava estar o ninho que procurava. Para me ajudar no empoleiramento agarrei-me à porta superior que então julgava fechada, o que me foi fatal. A porta, que apenas se encontrava encostada, abriu-se e eu, desamparado, estatelei-me no soalho do corredor onde o armário estava acomodado.

De repente, julguei que a coisa não passava de um valente susto, embora me tenha parecido que o braço, que na queda ficara debaixo do meu corpo, estava disforme.

Todavia, o passar do tempo foi deixando uma dor que, gradualmente, aumentou até aos limites do suportável. Retido por perto de minha mãe, o que não era habitual, fui algumas vezes por isso interpelado por ela, admirada por um recato caseiro que não era muito comum em mim.

Até que... foi o pânico. De repente, minha mãe reparou no braço que eu trazia com a mão embolsada e logo verificou que ali havia asneira da grossa, tal era já o inchaço que a fractura total da zona do pulso entretanto provocara.

Mais uma correria para o hospital, mais um mau bocado passado para pôr as coisas no seu lugar e uma tala de gesso a cobrir completamente a metade posterior do membro adulterado pelo trambolhão. Um estorvilho momentâneo, que rapidamente ultrapassei e transformei, até, num adorno vaidosamente exibido como prova da minha coragem e audácia. Coisas de rapazes!

Foram estes, conjuntamente com um sarampo que me trouxe um febrão abrasador, ao tempo tratado, espantosamente, com agasalho, ou seja, cobertores e cobertas sobre um corpo fervendo com quarenta graus, os momentos em que a minha vida de criança correu em contramão.

Outros atropelos e mais algumas esfoladelas de maior ou menor extensão, foram incidências da vida das crianças, sobretudo das crianças que crescem em liberdade e nela vão por si aprendendo o uso acautelado das coisas, que fica tanto ou mais avisado quanto o aconselham as vicissitudes porque passam.

Nem tudo é negativo quando as coisas correm ao arrepio do que desejamos.

Por meados da década de sessenta foi criado em Portugal o ensino á distância, via TV, que ficou popularizado como Telescola, numa alternativa ao ensino directo direccionada para suprir lacunas que a rede deste continha, malgrado as confusões então criadas e que, não raras vezes, redundaram numa descabelada duplicação da oferta na mesma localidade, quase sempre para satisfazer clientelas, como foi o caso da

Vila de Vila Verde, onde o poder do pároco local impediu que o ciclo preparatório de então determinasse o encerramento do Posto Oficial de Telescola da sede do concelho, que ele tão denodadamente defendia e ao serviço de quem na altura colocara o que de melhor tinha o Patronato local em matéria de instalações.

Nunca frequentei a Telescola – ao tempo da sua criação a minha vida escolar já se fazia por Braga, no Liceu Nacional Sá de Miranda – mas a ela muito me cheguei através de minha irmã, a quem, muitas vezes, fui esperar para com ela fazer o considerável trajecto que separava da quinta o estabelecimento de ensino instalado num edifício traseiro à Igreja Matriz de Vila Verde, nas tais instalações cedidas pela paróquia e pelo padre, ao tempo a mesmíssima coisa quando tocava ao exercício do pôr e dispor das coisas.

Desta ligação ficaram alguns nacos de boas brincadeiras e uma história que não acabou muito bem por culpa única e exclusiva do “Gorila Maguila”, uns apaixonantes desenhos animados de então, que só o inesquecível “Bonanza”, hilariante série onde uma família de cowboys pintava, para delírio de todos, novos e velhos, coisas do arco-da-velha, conseguia superar os meus gostos pelo fascínio da novel televisão portuguesa.

Nas brincadeiras, foram épicos os jogos de futebol no adro da igreja, por entre um emaranhado de oliveiras, que, fruto da destreza adquirida na já longa experiência trazida do Souto, dominava com mestria, para espanto da demais rapaziada. Nesses jogos, um pouco mais novo e pequenote, aparecia, temerário face ao tamanho da generalidade dos jogadores, um puto de uma habilidade muito para além da nossa e que, para lá desse dom, ainda tinha a para nós mística tarefa de ajudar nas missas que diariamente ali se realizavam, o que, descobri depois, fazia bem mais a pedido da sua piedosa avó paterna e por mor da forma generosa como ela monetariamente o recompensava pelo gosto que ele lhe dava diariamente, ou quase.

Não demorou muito que o Martinho Gonçalves passasse a fazer parte do meu círculo de amigos e, por força disso, também, visita assídua da quinta, o que fazia com visível prazer, tal a alegria com que por lá se dedicava, por entre as suas esplendorosas árvores de fruto, à brincadeira sem limites. Foi uma amizade que perdurou para sempre e nos trouxe muitas vezes implicados em projectos comuns, a quem, por força da amizade e da absoluta confiança que depositava na sua liderança, dei sempre o melhor que dentro de mim tinha.

Dos dois anos em que os meus caminhos da vida se cruzaram com a Telescola ficou uma história que encerra imagens de uma época e, por força delas, um dos muitos

reveses que fazem parte integrante da marcha quotidiana da vida de uma criança, por muito regrada que ela seja, como, ao tempo, eu já procurava que fosse o meu dia-a-dia, aos doze anos já bem menos fugaz como o fora para trás.

O lado mau desta ligação à Telescola aconteceu num dos muitos dias em que, pelo fim da tarde, recebi autorização para ir esperar minha irmã à saída, quando me detive à porta do Café Recreio, já bem perto do Posto de Recepção Oficial, a olhar a TV, que naquele dia e ao contrário do habitual, estava ligada e a passar essa coqueluche de então chamada “Gorila Maguila”, um exótico e desastrado macaco imortalizado nuns lindíssimos e atraentes desenhos animados que nos arrebatava completamente. Aí fiquei a um canto de uma das portas de entrada, pasmado, absolutamente indiferente ao passar do tempo, até me lembrar de que o que me trouxera da Quinta ao fundo da Vila não fora propriamente o popular gorila da televisão que eu ainda não tinha em casa.

Preocupadíssimo, saí do café sorrateiro como entrara e num *sprint* desenfreado logo encetado rapidamente cheguei ao local onde nem minha irmã nem alguém que dela me pudesse dar conta se encontrava, apenas a ténue luz de uns quantos candeeiros públicos a quebrar o negrume da noite que, entretanto, já há um bom tempo caíra.

Foi numa longa correria que rapidamente galguei os cerca de mil metros até à quinta onde minha irmã já, entretanto, chegara, tornando debalde a tentativa desenfreada que fizera para a reencontrar pelo caminho e, desse modo, salvar a minha face do severo risco em que, por força das circunstâncias, incorria.

Não foi fácil a minha chegada à quinta, gorada que ficou a possibilidade, desesperadamente procurada, de aí assomar, como de costume, na companhia da Lídia. Por aquela altura meu pai ainda não transigia nada com o incumprimento das regras da casa, apesar de muito pouco nos acosar na vivência do quotidiano, se, é claro, por ele andássemos em conformidade com os padrões de conduta de pendor fortemente moral que nos eram traçados e exigidos sem vacilar.

A circunstância do tempo, dum tempo ainda próximo do da chegada de minha irmã a casa, mas, simultaneamente, distante pelo dislate de o fazer sem a companhia dela, ditou um mal-entendido, com o desenho animado de um gorila trapalhão olhado num café de permeio, com quem, por acaso, me cruzei à hora errada, no local errado.

O essencial da vida não deixava, então, grande espaço, nem para o acessório, nem, sobretudo, para desvios que a ordem imposta pudesse pôr em causa, mesmo que o equívoco tivesse origem num pobre e desajeitado símio.

Não fora um muito bem conservado dicionário da língua portuguesa, que meu pai consultava amiúde e cuja utilização nos recomendava sempre que um ou outro vocábulo nos suscitasse dúvidas na sua significação ou escrita, poderia afirmar que, para além dos da escola, na casa da Quinta não havia outros livros que nos falassem de outras coisas que não sabíamos, de outros lugares e pessoas que não conhecíamos ou nos contassem a história e as histórias da vida.

Numa das vezes em que acompanhei a Ginha à pastelaria local onde diariamente se vendia algum do muito leite que se produzíamos na Quinta, reparei, algures no vasto largo da Vila, outrora Campo da Feira e hoje Praça da República, numa carrinha de caixa fechada, com janelas em seu redor, através das quais se antevia, num espaço muito iluminado, a figura abastada de um homem. No exterior, enfileiradas em direcção à parte lateral do veículo virada para o passeio da rua, várias pessoas. Quis ver de perto o que era aquilo em que havia reparado pela primeira vez, intuito que, na sua habitual condescendência resmungona, a Ginha satisfez quase de imediato.

Foi o meu primeiro contacto com o mundo dos livros. O interior da até então misteriosa carrinha estava literalmente forrado, de cima a baixo, com estantes repletas de livros, que as pessoas iam ordenadamente e na sua vez, pacientemente aguardada no exterior da carrinha, já que no seu interior apenas podiam entrar grupos de três, escolhendo e levando consigo, depois de uma passagem, para preenchimento da requisição, pela pequena secretária onde se sentava o bibliotecário de serviço que também era o motorista da carrinha e, ainda, quem recebia os livros que as pessoas devolviam após os terem lido ou expirado que fosse o prazo em que os poderiam ter na sua posse.

Tornei-me logo ali cliente, julgo que afiançado pela Ginha, com cartão de leitor e tudo, e, mais do que isso, presença assídua sempre que o serviço se deslocava à Vila de Vila Verde com uma periodicidade que não recordo, mas que lembro não ser muito demorada.

Ao Serviço de Bibliotecas Itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian devo, sem dúvida, muito do que os livros para mim representaram ao longo da minha vida e tudo quanto com eles aprendi. Desaparecido há algumas décadas, marcou de forma indelével uma época de trevas onde, malgrado as condicionantes daqueles tempos, trouxe alguma luz, particularmente aos sítios mais recônditos desse Portugal pobre e rural onde a noite era ainda mais negra.

## À LAIA DE CONCLUSÃO

Neste registo, onde repousa muito de um tempo fundamental ao meu crescimento, como o é, de facto, por estas idades, ao crescimento de todas as crianças, ficou apenas o que me aparece marcado na memória como claramente perceptível, sem dúvidas de maior, essencialmente das que, de alguma forma, lhe pudessem alterar o sentido com que o escrevi e a consequente mensagem que julgo encerrar.

Aliás, pude, ainda agora, conversar sobre muito do que está escrito com companheiros dessas jornadas, obtendo deles a prova dos nove de que carece uma operação para que a consideremos acertada no seu resultado final.

As pessoas e os lugares da nossa meninice foram artífices insubstituíveis da infância que vivemos e dos adultos que hoje somos, como edificantes foram as histórias que no entrecruzar de todos aconteceram e, por isso, tiveram, também, a sua quota-parte de responsabilidade no processo de crescimento de cada um de nós.

Nos jogos, nas brincadeiras, nos brinquedos que fazíamos, na gandaia pelos campos e pelos montes, com os nossos pais, a fratria, os vizinhos, os amigos, os colegas de escola, por toda a parte onde andámos e estivemos, construímos a nossa forma de ser, cada um *de per si* entre e com os outros, e a olhar na nossa individualidade o todo a que também pertencíamos. Por todo o lado, nas mais variadas circunstâncias vivenciadas, aprendemos a ganhar e a perder, a rir e a chorar, a estar tristes e a ser felizes. Ao lutar pelo nosso lugar entre os demais percebemos que outros lugares há que não são nossos e, por isso, merecedores de um respeito para com quem os ocupa exactamente igual ao que para connosco reclamamos seja tido a cada instante.

Ao longe, tudo quanto ficou narrado constitui património imaterial incalculável, porque, sinto-o hoje tão evidente, absolutamente decisivo para a minha criação, valendo cada um por si e nenhum de mais em detrimento doutro que possa aparentar-se frágil ou menos relevante.

Tenho a exacta medida de que, apesar do muito que pude fazer, nunca fiz o que quis e, certamente por isso, muito cedo fiquei a saber o que podia fazer sem atropelar outrem, nunca contra e quando possível com, consciente de que as minhas fragilidades nem sempre me deixariam chegar sozinho a metas que ao longo da vida vamos traçando, apesar de em muitas outras ser isso que quis e ousei fazer.

Não registei nada de essencial que na minha infância tenha ficado por resolver, para além, está claro, dos sonhos fantásticos que por essa altura povoam a imaginação

de cada criança, muitos deles nossos companheiros para a toda a vida e com quem gostamos sempre de privar, mas nunca com outros partilhar.

Tenho a percepção plena de que muito do que sou tem a ver com a criança que fui, quando, pelos caminhos mais diversos, foi, então, sendo paulatinamente desenhado o rascunho da minha vida.

## **POSFÁCIO**

A vida encaminhou-me por lugares onde, a trabalhar, a investigar e a estudar, as crianças estiveram sempre, directa ou indirectamente, presentes.

O tempo, entretanto, encarregou-se de dar à infância a visibilidade que merece e no meu tempo de criança não tinha.

Por isso, as crianças, são hoje olhadas de forma radicalmente oposta à de algumas décadas atrás. Cada vez sabemos mais o que lhe devemos (não) dar e (não) proporcionar, vamos conhecendo a cada dia que passa melhor o que fazer por elas e o que elas (não) gostam que lhe façamos e vamos tendo o alento de que já nem tudo é mau ou de que tudo está por fazer, apesar da imensa dor que as lacunas ainda visíveis nos provocam e o sentimento de tragédia incontável com que vamos quotidianamente convivendo e que de lá fora nos chega em quadros de miséria e sofrimento sem limites de milhões de crianças um pouco por todo o mundo, vítimas da sua desdita e do desprezo onde ainda repousa a indiferença do ser humano.

O Portugal da minha infância, austero e miserável, dilacerado no corpo e, sobretudo, na alma, por uma Guerra Colonial, de pessoas a fugirem em massa e a monte em busca do pão e da paz, sujeitando-se por essa Europa fora às mais degradantes condições de trabalho e de vida, morreu, tal a dimensão das profundas alterações que com Abril sofreu.

No muito que as crianças hoje têm, incomensuravelmente mais do pouquíssimo que na minha infância tivemos – a maioria, a esmagadora maioria, nada tinha, a não ser o trabalhar logo à saída da 4.<sup>a</sup> classe, pelo menos – vai-lhes faltando, mesmo assim, espaço e tempo para ter e ser o que tivemos e fomos em e com tudo o que deu à nossa meninice singularidades que na de hoje já não existem mais.

As crianças da minha aldeia natal vivem hoje, todas elas, em condições incomparavelmente melhores que as do meu tempo, todavia cada vez mais prisioneiras de um mundo fascinante, mas, também e simultaneamente, medonho, perigoso, incerto



e açambarcador. A liberdade e os espaços de liberdade com que e por onde fui, durante muitos anos, menino e moço, pereceram na sua quase totalidade.

Paralelamente, os lugares da minha infância não têm hoje as crianças que lhes davam uma vida inusitada no tempo em que por lá andamos aos magotes.

A Quinta foi engolida pela expansão urbanística da Vila de Vila Verde, como o foram todas as quintas e quintais à volta dos centros urbanos, num crescimento acelerado e incontroado visivelmente negligenciado pelos poderes públicos, sobretudo autárquicos, que quase tudo deixaram à mercê da gula dos especuladores imobiliários, normalmente novos-ricos analfabetos para quem outros espaços, sobretudo brincantes, se constituíram, desde logo, como puro desperdício para ‘perdição’ das crianças e prejuízo intolerável para as suas insaciáveis bolsas.



**Fig. 5.7.** *Agora que as crianças dela partiram para sempre, abriu-se o portão que por alguns anos as encarcerou entre as malhas de rede levantadas há uma década atrás. Há quase meio século, quando nela aprendi e brinquei, esta minha escola não tinha nenhum destes ‘modernismos’: era de livre acesso e nós, por condescendência dos adultos ou à sorrelfa, livres éramos como o vento.*

serviços prestou a muitas centenas de crianças que pela sua existência de meio século passaram.

Entretanto, uma rede bem alta e fortes portões de ferro – uma pobre urgência civilizacional de há meia dúzia de anos – que formaram uma inexpugnável cerca que antes encarcerou as poucas crianças que por lá foram anualmente mingando, guarda, agora, um silêncio ensurdecedor, que dói muito quando por lá passamos em tempo de férias ou de fins-de-semana, num magoado contraste com o esplendor dos tempos idos, onde, sem rede e com os portões destrancados, palpitava o ano inteiro de rapazes e raparigas pululantes. Paradoxalmente, agora que as crianças foram embora, o portão

A Escola, a mesma escola do lugar do Monte, perdeu tantas crianças ao longo dos últimos anos que acabou por fechar as portas no ano lectivo em que estas memórias são redigidas, pelo que lembrá-la com a particularidade que lhe é devida, constituiu, também, uma homenagem a essa casa de saberes que, na sua dimensão, tão relevantes



**Fig. 5.8.** *Há muito tempo que no Souto não brincam crianças. Há uma dúzia de anos atrás ainda eram muitas as que o faziam tal qual como o haviam feito seus pais e avós meio século antes.*



lá a saltar e a jogar que no seu imenso terrado nenhuma erva, por mais daninha que fosse, tinha tempo de crescer em nenhuma época de cada ano um milímetro sequer que fosse.

A velha Estrada Nacional 308, outrora sossegado corredor por onde caminhava muita gente, muito gado, apeado ou puxando carros e carroças, e um automóvel por entre outro circulava numa marcha lenta e esforçada de quando em vez, tornou-se, agora asfaltada de fresco, numa pista por onde correm céleres ‘máquinas voadoras’ a toda a hora, num constante e crescente frenesim que a cada instante ameaça o mais previdente dos transeuntes. Não mais voltará a ser o parque de diversões onde crianças há quatro décadas atrás brincavam sem grande preocupação.

As fraldas do Monte do Castelo, por onde acedíamos ao Barbudo profundo em busca dos caminhos que nos levavam

à aventura, estão quase totalmente apropriadas por um mar de betão que brevemente engolirá o pouco que desse passado recente sobra de verdejantes campos.

principal voltou-se a escancarar, certamente para servir outros interesses bem mais comezinhos.

Do Souto sobra, hoje, um conspurcado espaço atolado de lixo onde crescem ervas bravias e silvas por todo o lado, prova inequívoca de que por lá também não anda viva alma. Na minha infância, tantos éramos por

**Fig. 5.9.** *Dos coradouros verdejantes de antanho que ladeavam o Souto a poente, bem defronte da casa ao fundo, sobram hoje um entroncamento de estradas, alcatrão e prédios.*



É verdade, regozijemo-nos por ela, que todas as casas comportam hoje condições de acolhimento como nunca tiveram, locais apetecíveis, por isso, onde se encontram com frequência meios que tornam a permanência no seu interior apelativa para a generalidade das crianças sempre tão atreitas ao fascínio da televisão e das demais novas tecnologias, onde o mundo dos videojogos, off ou on-line, a todos encanta.

Todavia, a esta insofismável e esplendorosa realidade, uma outra de cariz inverso emerge, explicada em muita da sua essência pela sobreposição desta e o nefasto contributo daquelas.

As crianças perderam a rua e o lugar por onde outrora passavam um bom pedaço do seu tempo livres como o vento, entregues a uma riquíssima interacção entre elas e a natureza que as rodeava e abraçava numa doce cumplicidade.

As crianças de agora são, provavelmente, mais avisadas que no tempo em que o fui o éramos na generalidade, mas, certamente, poucas delas têm a destreza de corpo e a abertura de alma que muitos de nós décadas atrás ganhávamos no sobe e desce das traquinices e das brincadeiras com que, no jogo do quotidiano, fomos aprendendo a ganhar porque, lealmente, alguém tinha que perder, para aprender a vencer também no respeito pelo vencido, ou saber que há um tempo em que todos ganham, ou, melhor, ninguém perde, pois brincar é isso mesmo, muito mais do que o jogar onde à fortuna de uns está sempre umbilicalmente ligado o azar de outros.

*Escrito pelo Outono de 2006.*



#### **4. Orientações metodológicas do estudo**

##### **4.1. O conhecimento e a compreensão do mundo**

O conhecimento e a compreensão do mundo constituíram desde sempre, quicá, o maior dos desafios que o ser humano tem enfrentado, numa luta sem tréguas à procura de novas explicações que lhe tornasse entendível tudo quanto o rodeava e, simultaneamente, abrisse espaço a outras conquistas. A elaboração e proposta constantes de sistemas de ideias norteados por essa necessidade indómita de compreensão da realidade e de premonição do futuro, sobretudo do quanto isso teria de implicação na vida das sociedades, mobilizou constantes saberes engendrados e desenvolvidos por mentes brilhantes que procuraram saciar a curiosidade do indivíduo comum através da desocultação dos caminhos que levam ao entendimento das coisas.

Através dos tempos, a teologia, sobretudo a revelada ou dogmática da Igreja Católica, foi-se impondo como instituição detentora de um saber que se julgava capaz de explicar os fenómenos naturais, humanos e religiosos, fornecendo modelos integradores do mundo, da vida e do além que postula para lá dela, tendo a particular concorrência, especialmente a partir do século XIX, da ciência na sua saga pela procura da verdade e do seu cabal entendimento. De permeio com a religião, mas por longos períodos ao seu poder dominador submetida, a filosofia foi chamada a desempenhar um papel mediador entre a teologia e a ciência (Russel, 1977), com a emergência desta última a sobrepor-se decidida e definitivamente na derradeira centúria do precedente milénio à obscuridade das explicações místicas com que as respostas da fé pretendiam iluminar as inquietações dos homens e à profundidade do que ficava para além do domínio sensível e que faz do filosofar conhecimento muito apertado e confinado a algumas ‘elites’ herdeiras do milenar pensamento grego<sup>27</sup>.

Sem embargo da validade que à teologia e à filosofia se deva reconhecer, a ciência emerge, não sobre escombros desses edifícios, que não pretende destruir, mas alicerçada nas suas próprias ideias fundadas no princípio de subjugação a procedimentos epistemológicos rigorosos na exigência com que assumiram a explicação das coisas.

---

<sup>27</sup> “A filosofia, ao contrário do que ocorreu com a teologia, surgiu na Grécia no século VI antes de Cristo. Depois de seguir o seu curso na antiguidade, foi de novo submersa pela teologia quando surgiu o Cristianismo e Roma se desmoronou. O seu segundo período importante, do século VI ao século XIV, foi dominado pela Igreja Católica, com excepção de alguns poucos grandes rebeldes, como, por exemplo, o imperador Frederico II (1195-1250). Este período terminou com as perturbações que culminaram na reforma. O terceiro período, desde o século XVII até hoje, é dominado, mais do que os períodos que o precederam, pela ciência. As crenças religiosas tradicionais mantêm a sua importância, mas sente-se a necessidade de que sejam justificadas, sendo modificadas sempre que a ciência torna imperativo tal passo” (Russel, 1977) (Em <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/russell.htm>, acedido em 2010-04-17).

Compreender cientificamente a realidade pressupõe a existência de bases de sustentação consistentes configuradas em modelos e teorias, mas que, todavia e ao contrário do conhecimento religioso ou místico, não aspira ao absolutismo ou à eternidade dos postulados que enuncia, o que torna o conhecimento científico sempre provisório, sectorial e feito por aproximações sucessivas à realidade, que não se compagina com totalitarismos epistemológicos muito enraizados no interior das ciências religiosas.

O conhecimento científico carece, assim, para além dos demais conhecimentos, da construção de matrizes configuradoras de sistemas de ideias que lhe sejam significativamente inerentes e que, nesse sentido, consigam (co)responder da forma mais aproximada possível ao estudo da realidade que se pretende explicar, consubstanciada num objecto de estudo bem definido, que um cientista dado possa estudar sustentado numa metodologia de investigação apropriada, que, pela sua diversidade, reclama uma “vigilância epistemológica” rigorosa (Dias, 2010) que possibilite a adopção dos procedimentos que se mostrem consonantes com os objectivos que se pretende cientificamente lograr.

Dentre esse conjunto de instrumentos teórico-metodológicos determinantes para o desenvolvimento de um qualquer estudo, o seu enquadramento paradigmático constitui-se como a rampa de lançamento de todo o processo investigativo que visa a explicação de um dado fenómeno, configurando-se nessa opção a selecção do angulo para onde se pretende orientar o olhar do investigador.

Aos diversos modos de ver o mundo Kuhn (1962/2006: 13ss) chamou, de uma forma pioneira, paradigmas científicos<sup>28</sup>, correspondendo cada um deles na sua pluridimensionalidade a um modelo universalmente reconhecido, constituído por um sistema de ideias norteadoras da actividade de construção do conhecimento humano e, consequentemente, de estruturação de uma dada perspectiva de abordagem na procura de respostas para as inquietações com que a ciência se pretende confrontar, a fim de, no interior de uma comunidade científica, intentar encontrar soluções para os problemas suscitados que se adequem com os pressupostos teóricos que nelas para o efeito se perfilhem.

Historicamente, as ciências sociais sempre se debateram com posições dicotómicas em relação ao ser humano enquanto objecto de estudo, numa postura de “ruptura pluriparadigmática” (Sarmiento, 2000b: 235) que se consubstancia na

---

<sup>28</sup> Do grego. *Parádeigma* → modelo (cf. Infopédia online, em <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/paradigma>. Consultada em 2010-04-17).

interioridade e na exterioridade em que polarizam a abordagem das problemáticas com que se têm confrontado: a exterioridade que coloca o indivíduo na esfera da objectividade e do comportamentalismo e, nessa conformidade, se materializa na possibilidade de prever e quantificar os fenómenos sociais que como actor protagoniza, em contraponto com a subjectividade com que é possível olhá-los profundamente e procurar entendê-los do lado de dentro, qualificando-os e descrevendo-os com particular enfoque na individualidade que cada ser humano constitui também, os primeiros devedores do positivismo de Comte e Durkheim e os outros da compreensão empática de Max Weber<sup>29</sup> onde se fundam as bases discursivas em que se sustentam estes dois paradigmas sob os quais, como sintetiza Sarmiento (2000b: 236), a ciência coloca as questões que desencadeiam as investigações enfocadas num objecto de estudo para o efeito seleccionado, operacionalizadas pela construção das estratégias e selecção das técnicas e métodos de recolha da informação pertinente que, finalmente, possibilite a inventariação, tratamento e apresentação dos resultados da investigação.

Por muito tempo, coube ao positivismo comtiano a ocupação em larga escala do espectro em que se desenvolvia a investigação científica, muito desconfiado, então, de uma suposta falta de representatividade que se fazia querer transparecer de um campo de estudo que tinha, também, por muito limitado pela subjectividade e representatividade dos *corpus* objecto de estudo, que, no seu conjunto, empobreceriam os pressupostos teórico-metodológicos em que se fundamentava o paradigma compreensivo. Todavia, nos anos setenta passados os estudos de cariz mais qualitativo começaram a ver reconhecido o seu estatuto mercê, como anota Guerra, “de um trabalho de aprofundado refrescamento das conceptualizações weberianas, em particular as que foram accionadas pelo interaccionismo simbólico e as *grounded theories*”<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Como anota Guerra (2006: 7), subjaz ao pensamento de Weber a vontade de fazer da sociologia uma disciplina que encara os acontecimentos da vida humana sob a perspectiva dos significados culturais com que socialmente se apresentam, distinguindo-se dessa forma de um tipo de análise focalizada por inteiro na descoberta das leis da regularidade do funcionamento da sociedade.

<sup>30</sup> A *Grounded Theory* (“Teoria Fundamentada nos Dados”), é uma teoria indutiva baseada na análise sistemática dos dados. Ao criticar a técnica dogmática de testes hipotético-dedutivos que eram utilizados como única alternativa metodológica (testar teorias, testar hipóteses), Strauss e Corbin (1997) desenvolveram uma concepção muito mais ampla daquilo que os investigadores em Ciências Sociais poderiam e deveriam levar a cabo durante o tempo dedicado à investigação, que passava, para o efeito, por uma aproximação aos assuntos que estudavam sem recorrer, como habitualmente se fazia, a uma teoria a testar no seu decurso, procurando, antes e pelo contrário, entender a forma como os actores agem numa determinada situação e por que motivo o fazem de um modo dado, indagando através da aplicação de métodos diversificados de recolha de dados e da análise comparativa do volume de elementos daí recolhidos e, dessa forma, a partir dela, extrair informações significativas que permitam concluir pela

(2006: 7), o que contribuiu para a afirmação definitiva dos paradigmas compreensivos nos finais do século passado.

Por muito tempo, o paradigma positivista<sup>31</sup>, marcadamente radical na separação entre sujeito e objecto de conhecimento, reduzindo aquele ao papel de revelador das características próprias do objecto traduzíveis através de procedimentos metodológicos predominantemente do tipo estatístico-experimental, conducentes sistematicamente a estratégias de investigação de cariz hipotético-dedutivo orientadas por um quadro epistemológico inspirador de investigações no âmbito das ciências experimentais, procurando com elas o estabelecimento de regularidades ou leis aplicáveis universalmente, predominou em larga escala, em contraponto ao paradigma interpretativo que postula a interdependência do sujeito e do objecto de conhecimento em ciências sociais, no pressuposto de que o conhecimento científico não logrará traduzir a perspectiva com que se apresentam os factos sociais em estudo se tal não resultar de um trabalho de interpretação sustentado na interacção entre o investigador e os actores sociais, pois só assim se torna viável reconstruir com confiabilidade a complexidade da acção e das representações da acção social. Como anota Sarmiento (2000b: 238), a impossibilidade de constituir a realidade social sem a sustentação que advém das interpretações que os actores sociais fazem do real invalida toda a ciência que ostensivamente as ignore, tal como também não é possível “compreender tais interpretações sem se estabelecer uma relação de natureza intersubjectiva com os actores”, num trabalho relacional que se afirma como condição necessária à própria interpretação científica. Uma vez que toda a interacção consubstancia uma forma de acção, o acto de conhecer, ainda que seja autónomo, não é dela independente, daí emergindo uma interdependência entre conhecer e agir “que é homóloga da interdependência do sujeito e objecto de conhecimento” (idem), o que encaminhará as estratégias de investigação para a utilização de metodologias qualitativas e participativas, onde as entrevistas e a observação marcarão necessariamente lugar. Outrossim, se assentará na impossibilidade de se poder responder à complexidade dos

---

formulação de teorias emergentes emanadas dessa interpretação rigorosa e sistemática dos dados coligidos.

Por outras palavras, a(s) Teoria(s) é aquilo com que o investigador encerra o seu trabalho e não com o que o principia. Não é aquilo que vai ser testado (não é o problema) mas aquilo que se conclui depois de uma investigação e da análise dos dados dela resultante.

"Grounded" significa fundada, fundamentada, apoiada [pelos dados] (cf. Infopédia online).

<sup>31</sup> Algumas características evidenciadas pelo paradigma positivista têm merecido de outros autores qualificativos diferentes, tais como, entre outros, o de paradigma normativo (Coulon, 1993), de paradigma estatístico-experimental (Cohen y Manion, 1990) ou paradigma sistémico (Guerra, 2006: 8).

fenómenos sociais através de uma hipotética formulação de leis gerais ou normas para a acção com tão largo espectro que pudessem ter aplicação generalizada, o que, concomitantemente, coloca o paradigma interpretativo<sup>32</sup> em linha de oposição com a universalidade da lei científica, afirmando-o, desse modo, pela sua configuração como uma ciência não normativa bem distinta daquela onde pontuam as metodologias quantitativas (quadro 5.1.)

**Quadro 5.1. Sinopse contrastante dos Paradigmas Interpretativo e Positivista**

<b>Paradigma Interpretativo</b>	<b>Paradigma Positivista</b>
Interesse em compreender a conduta humana a partir do próprio marco de referência de quem actua	Positivismo lógico, procura dos factos ou causas dos fenómenos sociais com pouca valorização dos estados subjectivos dos indivíduos
Observação natural e sem controlo prévio	Medição penetrante controlada
Subjectivo	Objectivo
Próximo dos dados: perspectiva a partir do interior	À margem dos dados: perspectiva exterior
Fundamentado na realidade, orientado para as descobertas, exploratório, expansionista, descritivo, indirecto e indutivo	Fundado em situações experimentais, orientado para a comprovação, confirmativo, inferencial e hipotético-dedutivo
Orientado para o processo	Orientado para o resultado
Válido: dados reais, ricos e profundos	Fiável: dados sólidos e repetíveis
Não generalizável, orientado para a descoberta (constitui-se como ciência do singular e do concreto)	Generalizável, orientado para a prova
Holista	Particularista
Assume uma realidade dinâmica	Assume uma realidade estável
Advoga o emprego de metodologias qualitativas	Advoga o emprego de metodologias quantitativas
Postula a interdependência do sujeito e do objecto mediado pelo investigador	Postula a distinção entre o sujeito e o objecto de conhecimento

Quadro elaborado pelo autor a partir dos contributos de Bisquerra (1989: 253-258), Cook e Reichardt (1986: 29), Ferreira (2003: 49), Guerra (2006: 8,9 e 20) e Sarmiento (2000b: 236-238).

Devedora da antropologia, onde conheceu as suas origens, a investigação interpretativa persegue a compreensão holística dos fenómenos e não, à laia dos postulados quantitativos, a sua tradução em termos matemáticos, colocando, nessa conformidade, ênfase na profundidade com que aborda o seu campo de estudo (Bisquerra, 1989: 255).

<sup>32</sup> Como a propósito anota Sarmiento (2000: 238), o paradigma interpretativo é também designado por paradigma hermenêutico, fenomenológico e qualitativo.



É neste balancear teórico, que a dialéctica travada entre estes dois campos, em que, predominantemente, se tem lavrado o imenso e nunca acabado terreno por onde se vai espalhando o conhecimento científico, tem alimentado, que repousam as considerações epistemológicas que nos fornecerão a possibilidade de escolher as lentes apropriadas com que iremos procurar antever, sem sombras inibidoras ou susceptíveis de os tornar difusos, os caminhos que o nosso objecto de estudo evidencia como recomendáveis para a prossecução dos objectivos formulados que lhe subjazem.

Estará, desse modo e assim, também encontrado o rumo adequado para a convalidação dos elementos em que o texto científico assentará, concomitantes à linguagem que o paradigma consagrado convoca a que se estabeleça com a produção do respectivo campo dele imanente, com as inerentes referências teóricas a autores e obras e a consequente exclusão de outras, e as citações inscritas no texto que, por fim, haverão de enformar o relatório científico naquela que será a sua versão acabada.

#### **4.2. A perspectiva analítica: um estudo qualitativo**

A inteligibilidade das relações sociais não é devedora de uma qualquer tendência explicativa pretensamente hegemónica que se pretenda afirmar por contraposição argumentativa e de produção de resultados em relação a outrem que não perfilhe os seus postulados epistemológicos. Como sustenta Schnapper “a compreensão sociológica é una, não se confunde nem com a análise dos dados elaborados pelos inquéritos estatísticos, nem com a interpretação das observações e dos discursos recolhidos no terreno” (2000: 177), o que não só, por um lado, confere às entrevistas, observações e correlações estatísticas, simultaneamente, um mesmo estatuto científico, bem como, por outro, também, a nenhuma delas isenta da submissão por igual à crítica que os posicionamentos e consequentes procedimentos teórico-metodológicos que prescrevem suscitam no interior da discussão científica. Aliás, na mesma senda, Elias (apud Heinich, 2001: 90) estranha e verbera toda a concepção teórica que defenda o isolamento do indivíduo do contexto social em que se insere para que se torne passível de ser estudado e, no mesmo sentido, postule que as configurações que formam quando interagem socialmente têm a sua génese naquilo que cada um é fora delas, tendo na afirmação dessa pretensa realidade motivo bastante para que se possa conferir aos resultados evidenciados pela aplicação de métodos estatísticos respostas fiáveis e, subsequentemente, cabais para o entendimento e resolução dos problemas sociais objecto de estudo sociológico, o que, afirma-o, só é possível de acontecer por força da

enorme confusão que grassou nos estudos acerca das configurações<sup>33</sup>. Para haver rigor científico não é indispensável que lhe subjaza quantificação, nem esta, como assegura Vala (1987: 103), se constitui como garante da fidedignidade do resultado que se procura. É com este distanciamento que o investigador deve partir para o seu trabalho, que, paradoxalmente, não pode deixar de passar pela perspectiva que a aproximação e identificação plenas com os campos em que se polariza a discussão não deixará de se lhe revelar pela incorporação que, assim, logrará de todo o campo teórico que à volta de ambos se constitui e, conseqüentemente, afirma como elemento crucial para a escolha, que a seu tempo se colocará, do que melhor se adequa à circunstância em que a ciência o coloque num momento dado.

Pelas suas características intrínsecas, a perspectiva sistémica é particularmente adequada para a análise de períodos longos e estáveis “quando as regularidades provocam efeito de sistema” e convocam a investigação expressamente para a “procura de regulações ou formas estruturais que produzem e reproduzem o sistema” (Guerra, 2006: 8), constituindo-se a perspectiva compreensiva (ou interpretativa) mais pertinente para o entendimento e explicação dos períodos de crise, sobretudo os que desencadeiam transformações culturais que afectam profundamente a estabilidade das práticas sociais, mudando, conseqüentemente, as configurações e as acções com que num dado período histórico se apresentavam.

Pelas suas características, o estudo dos trajectos intergeracionais dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, ao propor-se interpretar para compreender e, simultaneamente, explicar os formatos em que, por força das reconfigurações sociais e das alterações sofridas pelas estruturas contextuais onde se desenvolve a acção humana, historicamente se têm socialmente apresentado, oferece-se como campo de acção que reclama a realização de trabalho científico de cariz eminentemente qualitativo, onde a perspectiva epistemo-metodológica que lhe emerge, particularmente pelo interesse com que se enfoca na experiência social e no enredo das práticas que nela se consubstanciam, se assume como *locus* onde poderemos encontrar os equilíbrios teórico-práticos que nos conduzam às respostas que as inquietações com que partimos exigem que sejam dadas. Porque orientada para a “identificação das práticas quotidianas e das emergências de fenómenos sociais que elucidam ou transformam as regras ou as

---

<sup>33</sup> Assevera Elias que “os dados sociais podem ser sociologicamente significativos e, ao mesmo tempo, desprovidos de significado estatístico e, inversamente, estes mesmos dados podem ser estatisticamente significativos sem terem alcance sociológico” (1994 apud Heinich, 2001: 90)

instituições existentes” (idem: 9), a perspectiva compreensiva responderá, estamos certos, com substância aos propósitos com que partimos.

Delineada a estratégia metodológica a perseguir, fica, também, naturalmente, enquadrado todo o vasto conjunto de procedimentos que lhe são inerentes e com os quais se haverá de descer a um contexto real previamente delineado em consonância com os objectivos traçados e a selecção das formas através das quais, dentro dele, haveremos de procurar colectar, num trabalho ‘solitário’ de enfrentamento do mundo empírico (Bogdan e Biklen, 1994: 108) os dados necessários à prossecução de tal desiderato.

Sanmartin (2003) entende que o investigador deve mostrar mestrança no uso de quatro habilidades procedimentais para obter sucesso na prática da investigação qualitativa: observar, escutar, comparar e escrever. A esta estrutura quadridimensional que se concretiza numa série de etapas sistemáticas que o investigador é chamado a cumprir no teatro das operações, Wright Mills (1961: 55) junta-lhe alguma dose de artesanato, de maleabilidade nos procedimentos, de apelo frequente à imaginação sociológica<sup>34</sup>, o que passa pelo culto de formas de estar que, sem colocar em questão o rigor do método, também não o sacralize a ponto de pelo culto de um seguidismo cego não ser capaz de olhar para além das suas próprias fronteiras onde, provavelmente, algo haverá de relevante para acrescentar ao trabalho de campo, em que nos centralizaremos de seguida atentos aos merecimentos destas artes de bem amañhar.

### **4.3. O campo: contextos de investigação**

Tido o referencial teórico-metodológico, de importância seminal para inserção do investigador no campo de investigação, dado que, muito mais do que perscrutar uma realidade dada, é preciso saber o que *olhar*, sob pena de tudo olhar e nada ver, importa desenhar os contornos do terreno a calcorrear, para que, com as idiossincrasias com que na sua pluridimensionalidade se configura, se torne possível prosseguir o caminho traçado.

Delimitar o campo de estudo constitui, pois, uma tarefa que reclama particular cuidado, essencialmente pela pertinência que a sua abordagem requer e deve conter

---

<sup>34</sup> Diz Wright Mills a propósito da postura do investigador no campo: “seja um bom artífice: evite um conjunto rígido de procedimentos. Mas sobretudo, trate de desenvolver e aplicar a imaginação sociológica. Evite o fetichismo do método e da técnica. Impulsione a reabilitação de um artesanato intelectual não presunçoso e trate de converter-se num artesão. Que cada homem seja o seu próprio metodólogo” (1961: 55).

enquanto garante da recolha de elementos significativos que assegurem a coerência dos resultados obtidos com os fins que com eles se perseguem, o que, para o investigador, significa apontar o seu foco para um *locus* específico que a tal propósito possa conduzir. Para tal, parece fundamental que o pesquisador identifique e se concentre em três parâmetros essenciais:

1. Na selecção dos actores sociais a serem objecto de observação;
2. No cenário, ou seja, nos espaços em que socialmente se movem os actores<sup>35</sup>;
3. No contexto histórico-social em que as interacções sociais ocorrem.

Silva (1998: 37) vê no grupo doméstico<sup>36</sup> uma unidade de análise básica central no que concerne à produção e à reprodução social, no alinhamento, aliás, de idêntico posicionamento que em relação a este ponto de partida metodológico é classicamente defendido e adoptado por Pina Cabral (1989), Schumpeter (1972: 169), Goldthorpe (1983: 468), Rap e Benchop (respectivamente, 1983 e 1993 apud Silva, 1998: 37), Almeida (1986: 223ss), Afonso (2000) e Wall (2005), entre tantos outros, tidas, necessariamente, as variáveis que aí emergem, designadamente as que ao género, classe social e geração respeitam. Hammel afirma mesmo que o grupo doméstico *is the next bigger thing on the social map after an individual* (1984: 40-1)<sup>37</sup>, constituindo-se, nesta conformidade, uma unidade de descrição e análise consistente susceptível de, a um nível micro, reunir condições para tornar possível a apreensão dos principais vectores da mudança. Na verdade, é incontestável que todos os indivíduos nascem e vivem nestes microcosmos de socialização e que é a partir deles que se vão paulatinamente construindo as relações sociais mais abrangentes, desenvolvendo estratégias, transmitindo formas de pensar e de agir, pelo que vemos aqui uma base de sustentação sólida para construir uma plataforma de primordial alcance para o que se pretende analisar, sem embargo de outros que se lhe possam em seu redor juntar.

Dentro dos princípios epistemo-metodológicos em que estruturamos cientificamente o trabalho, a formação do *corpus* de famílias a colectar para a recolha de dados não está sujeita à construção de uma amostra, por natureza ligada aos estudos quantitativos, mas à selecção de um “universo de análise qualitativa”, uma vez que

---

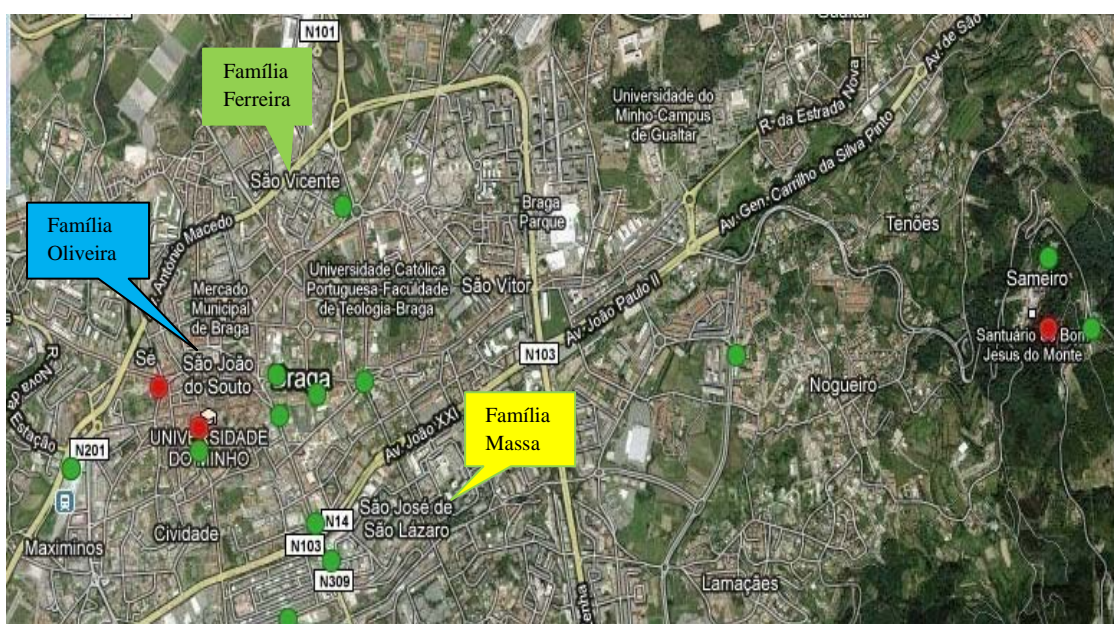
<sup>35</sup> Os conceitos de palco e cenário na investigação sociológica desenvolvidos por Berger (1980) constituem um contributo importante para a consolidação conceptual desta etapa enquadradora da investigação sociológica na realidade social que se pretende estudar.

<sup>36</sup> Constituído em núcleo familiar próprio, hoje já não com a dimensão da parentela de há meio século atrás (que, mesmo assim, pode abranger um espectro familiar até aos primos em segundo grau), mas maioritariamente restringido aos pais e aos filhos (Segalen, 1999: 77).

<sup>37</sup> Depois do indivíduo, o agregado familiar é a parte mais significativa do mapa social (tradução nossa).

muito mais do que a definição de uma imensidade de sujeitos “estatisticamente representativos” a inquirir, importa-nos perscrutar “uma pequena dimensão de sujeitos socialmente significativos reportados à diversidade das culturas, opiniões, expectativas e à unidade do género humano” (Guerra, 2006: 12 e 20), pelo que a representatividade social se torna aqui mais apropriada do que a amostragem.

Todavia, falar de ‘representatividade social’ obriga, também, a que se façam opções que balizem um universo dado para trabalho de investigação, convocando o investigador para uma tomada de decisão que o seu papel de “principal instrumento de pesquisa” (Costa, 1986: 132) não pode desmerecer, e que passa pela atenta escolha dum espectro social que lhe permita recolher a informação relevante para o que efectivamente procura. No entendimento de Olabuénaga, a escolha do universo da análise qualitativa “orienta-se para a selecção de unidades e dimensões que melhor garantam a quantidade (saturação) e a qualidade (riqueza) da informação” (2003: 65).

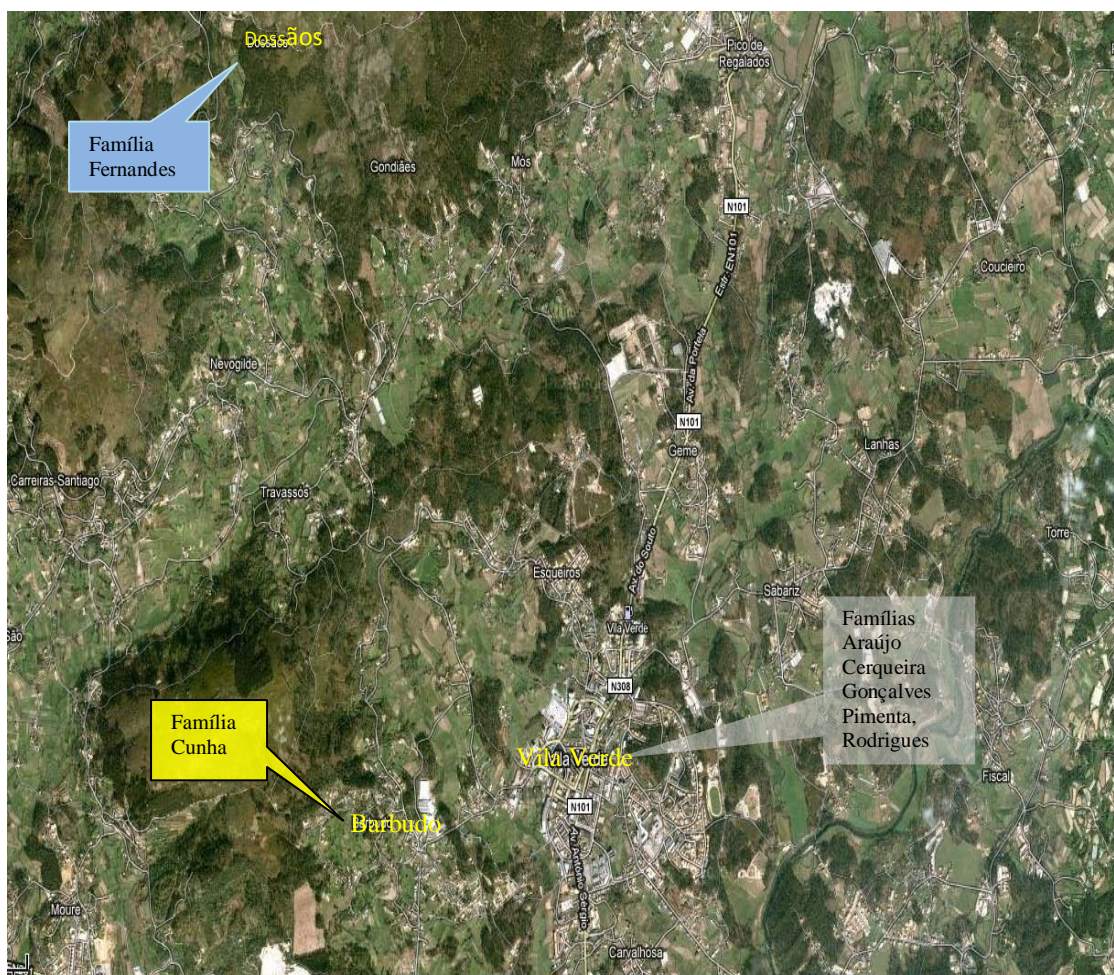


**Figura 5.10. Enquadramento geográfico das famílias citadinas**

Depois de um levantamento feito junto de presidentes de junta de freguesia para ter a percepção de grupos familiares com a extensão geracional pretendida e, ainda, do recurso a conhecimentos pessoais ou daí para outrem encaminhados, pudemos assegurar no coração da cidade de Braga (figura 5.10.) os contributos da família Ferreira (F5) oriunda e, com a excepção de um ramo do 3.º estrato geracional, toda residente na freguesia de S. Vicente, da família Massa (F7), moradora na freguesia de S. Lázaro, com apenas uma pequena ramificação do 3.º estrato geracional sitiada em Vila Verde e, proveniente da freguesia de S. João de Souto e tripartida pela cidade, a colaboração da



família Oliveira (F8). Outrossim, obtivemos no concelho de Vila Verde (figura 5.11.), os assentimento das famílias Araújo (F1), Cerqueira (F2), Gonçalves (F6), Pimenta (F9) e Rodrigues (F10), umas residentes na zona urbana da vila sede de concelho (F1, F6 e F10) e as demais nas suas franjas ainda de traços marcadamente rurais (F2 e F9), na freguesia rural em transição de Barbudo da família Cunha (F3) e, ainda, na freguesia profundamente rural e montanhosa de Dossãos da família Fernandes (F4), com que completamos o elenco das dez famílias que aceitaram fazer uma viagem no tempo ao tempo em que jogaram e brincaram nas suas infâncias.



**Figura 5.11. Enquadramento geográfico das famílias oriundas do concelho de Vila Verde**

Braga e Vila Verde são dois concelhos minhotos vizinhos integrantes do distrito que tem o nome da cidade (figura 5.12.), separados em toda a sua extensão fronteiriça sul-nascente pelo rio Cávado e com evidentes e marcantes contrastes em toda a sua estrutura.

Velha urbe bimilenar, com visível notoriedade a partir do período megalítico e particular esplendor aquando da romanização da península – *Bracara Augusta* constitui

ainda hoje epíteto que o tempo longo já passado não conseguiu extinguir – Braga, apesar das vicissitudes sofridas com as invasões bárbaras e árabes que por quatro séculos (entre o V e o VIII da nossa era) lhe conturbaram o progresso, foi-se historicamente consolidando, conhecendo a partir do século X uma notoriedade que a poderosa presença da Igreja Católica no mundo concede aos seus fiéis sustentáculos, ainda hoje bem patente no título que ostenta o prelado bracarense: arcebispo de Braga e Primaz das Espanhas<sup>38</sup>.



**Figura 5.12. Contextualização distrital dos concelhos de Braga e Vila Verde**

Sobre a presença viva da Igreja, evidente ainda hoje nas marcas em que emerge o cunho da sua religiosidade (cidade dos Arcebispos), ergue-se neste princípio de milénio uma grande mancha urbana, profusamente povoada (10 000 hab/ km<sup>2</sup>), coração de um concelho com mais de 164 000 habitantes repartidos por 62 freguesias (censos de 2001), dezoito delas constituintes da sua zona urbana, em crescimento constante, com notoriedade para a década que mediou os dois últimos grandes censos nacionais, período durante o qual o lastro urbano se alargou acentuadamente<sup>39</sup>, quiçá para parâmetros exagerados de densidade ocupacional do solo e de proliferação desmedida

<sup>38</sup> Desde há séculos que o arcebispo de Braga usa o título de " Primaz das Espanhas". Entre o século XV e finais do século XVIII usou, com significado efectivo, o título de " *Senhor de Braga*" (cf. página online da Diocese de Braga, em [http://apostolicos.en.telepolis.com/9-BRAGA\\_\(Portugal\).html](http://apostolicos.en.telepolis.com/9-BRAGA_(Portugal).html), acedida em 2010-04-22).

<sup>39</sup> O concelho cresceu 16,2% entre 1991 a 2001, tendo o maior volume sido registado nas antigas freguesias suburbanas (hoje urbanas) de Nogueira (124,6%), Frossos (68,4%), Real (59,8%) e Lamações (50,9%). As previsões apontam para que Braga seja um dos concelhos com maior crescimento nos próximos anos (Fonte: INE).

de zonas *aedificandi* em detrimento da salvaguarda de espaços outros onde a qualidade de vida, particularmente a das crianças, não conhecerá por hoje padrões que, genericamente, as ajudem a manter uma vida social dentro das suas peculiares culturas que possa ir muito para além das fronteiras residenciais. Aqui pulula uma vida económica intensa dominada pelo sector terciário (55%), que faz da cidade uma muito propalada capital do comércio, e pela notória e notável presença do sector secundário (37%), neste com particular enfoque para as tecnologias de ponta, sobretudo o *software*, a que não é alheia a presença dinamizadora na e da cidade e região da Universidade do Minho há mais de trinta e cinco anos. Pela sua monumentalidade, celebrações e festividades, espaços pedonais citadinos únicos, beleza natural e gastronomia, Braga é um apreciado pólo de atracção de turismo, especialmente no seu segmento religioso e com particular intensidade por ocasião das anuais celebrações da Semana Santa. As universidades – acrescente-se à do Minho, a presença, que lhe antecede, da Universidade Católica Portuguesa – e a instalação do Laboratório Ibérico Internacional de Nanotecnologia são, entre tantos outros, exemplos paradigmáticos do muito que se poderá esperar para o futuro da cidade de Braga, onde a juventude da sua massa populacional<sup>40</sup> não deixará de encontrar as qualificações que catapultam qualquer sociedade para os avanços civilizacionais em que assenta a melhoria das condições de vida das suas gentes.

Uma dúzia de quilómetros para norte de Braga, com uma área de 228.7 km<sup>2</sup> distribuída, administrativamente, por 58 freguesias por onde se espraia de modo disforme uma população de 46 579 habitantes (Censos de 2001), Vila Verde é um concelho de formação recente. Fundado em 24 de Outubro de 1885, com a extinção de outros concelhos (Pico de Regalados, Vila Chã, Larim, Penela e Prado), as suas origens remontam aos tempos da Pré-História e da Idade Média, o que podemos espreitar pelos vestígios que nos chegaram de “lugares antigos”, castros, castelos ou citânias, que correspondem a uma forma de ocupação específica do Noroeste da Península Ibérica durante a Idade do Ferro (Cf. Carta Educativa, 2006).

Bem no coração do Minho, Vila Verde mantém, de antanho, os seus traços eminentemente agrícolas<sup>41</sup>, beneficiando de maneira decisiva dos muitos cursos de água

---

<sup>40</sup> O grupo etário do 0 aos 25 anos representava, pelos censos de 2001, mais de um terço (35%) da população total (Fonte: INE).

<sup>41</sup> Que, por décadas, foram a imagem de marca do Portugal pobre e rural de que Vila Verde e o seu povo, sobretudo as crianças, eram pungentes exemplos. Em 1938, lia-se no rosto do n.º 2301 da “Folha de Villa Verde” de 29 de Maio, a propósito da infância em Vila Verde e do que a Vila desnudava numa sexta-feira



que atravessam o concelho em todas as direcções. Submetido à influência Atlântica, o seu território recebe quantidades de precipitação consideráveis que asseguram, mesmo nos períodos mais secos, caudais mínimos nos seus rios e ribeiros de águas cristalinas, que até há bem pouco tempo atrás sustentavam uma agricultura generalizada, por todo o concelho igual, que o vestia todo de verde, dum verde que Vieira considerava a síntese mais expressiva para traçar, numa só palavra, uma definição caracterizadora de Vila Verde: “é realmente isso [verde] e pouco mais o concelho” (1886/1986: 25), referindo-se, naturalmente, à sua escassa e pobre monumentalidade, que não à beleza natural que dele resplandece a cada (re)canto.

Todavia, Vila Verde, que no início da década de 80 próxima passada tinha 40% da sua população activa a trabalhar no sector primário<sup>42</sup>, assiste, desde então, a um efectivo êxodo rural, muito vincado na parte norte do município, motivado pelas desvantagens de um espaço rural pobre e periférico, contrastante com o sul que apresentava, no período de 1981-91, já um crescimento bastante acentuado, que se mantém no Censo seguinte (1991 e 2001), enquanto o norte continuou a sofrer decréscimos populacionais significativos. Nos ganhos e perdas, a zona urbana de Vila Verde<sup>43</sup> regista os maiores acréscimos populacionais entre Censos (1991-2001), 46,2% a freguesia de Vila Verde e 25,9% a de Barbudo, e, para completar o triângulo geográfico donde provêm os informantes vilaverdenses que integram o estudo, a freguesia de Dossãos (crescimento de 3,80% na década entre censos mais recentes) assume-se como uma das poucas e raras excepções no panorama de generalizada desertificação que vai, paulatinamente, trazendo para as zonas urbanas (Prado e Vila Verde) o essencial do povo do concelho. Daqui resulta o inexorável abandono dos campos reflectido na diminuição drástica das ocupações profissionais no sector primário (7,33%), sendo aqui de 98% a expressão de mão-de-obra agrícola familiar e, consequentemente, quase residual a não familiar (apenas 224 indivíduos referenciados para uma população trabalhadora activa geral de 18 357 empregados em 2001), numa inversão total de valores por troca com os sectores

---

de então, dia autorizado para que os mendigos saíssem à rua para pedir esmola: “mulheres magras e andrajosas fazem parte da legião faminta, assim como crianças de todas as idades e com todos os males: sífilíticas, estropiadas, ranhosas e aleijadas...”

<sup>42</sup> Cf Plano Director Municipal de Vila Verde.

<sup>43</sup> Hoje muito alindada no seu núcleo central, mas modesta e plana há quatro décadas atrás, onde se destacava o espaçoso Largo da Feira, rectangular e densamente arborizado, palco por muitos anos e onde ainda há um quarto de século se fazia quinquenalmente a feira de gado, de frutas, de cereais e de alfaías agrícolas (Cf. Fundação Calouste Gulbenkian (1965/1996: 906-907).

secundário (50,34%) e terciário (42,32%)<sup>44</sup>, números, porventura, já hoje alterados, passado que está o arco temporal que anuncia novos censos gerais.

Num concelho onde a rede escolar se encontra disseminada por forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória à sua decrescente população jovem – Vila Verde apresenta sinais evidentes de *envelhecimento da população*<sup>45</sup> - e não emergem obstáculos de maior ao prosseguimento de estudos para além disso, vai-se, simultânea e paradoxalmente, por um lado, complexificando a vida nas duas zonas urbanas densamente povoadas e sofredoras de todos os males que o urbanismo arrastou, e, por outro, vivendo na pacatez das suas despovoadas aldeias, numa imagem que configura por agora um retrato vivo de tempos não muito idos, onde por toda a parte se vivia, contrastante com o bulício das cidades, a vida com a bucólica tranquilidade de um país e de um povo que da sua proeminente ocupação rural de outrora apenas vai guardando, para já, alguns pequenos e esparsos quadros telúricos dos que pelos campos e montes resistem como residentes e por aí vão, para seu próprio governo, amanhando algumas courelas ou mantendo pequenas mundícias, depois de ganho o dia por outras profissões, ou pelos fins-de-semana, feriados e férias que delas necessariamente ficam.

Foi por estes lugares que passou um século de história das suas gentes, onde ao acelerar do velho corupio da vida citadina, se contrapôs, por contágio, a radical transformação que a partir da década de sessenta rachou o quotidiano do mundo rural de cima a baixo, empurrado para e pela torrente urbana que dos campos e dos montes quase tudo à sua frente levou. Foi aqui, na cidade, na vila, nos campos e nos montes, que se fez a história da vida de cada um dos informantes do estudo que temos em mãos, e é daqui que, com o naco bem definido das vivências feitas que, para o efeito, nos importa saber, a queremos contar, suportados naquilo que, a seu tempo, para o caso, cada um deles foi e, enquanto tal, logrou fazer nas suas interações sociais.

O quadro 5.2. resume a estruturação das famílias na configuração do traço social de cada uma delas, que tomamos como enformador do universo que nos parece passível de contribuir com as informações dele advindas para os propósitos investigativos que perseguimos, constituindo unidades que, com uma exceção, se estendem por um lastro temporal de quase um século, onde coexistem quatro estratos geracionais vivos, que, confrontadas previamente com a *praxis* académica de assegurar o anonimato das suas fontes, não colocaram qualquer reserva à sua divulgação no decurso das fases do

---

<sup>44</sup> Cf Carta Escolar de Vila Verde.

<sup>45</sup> Idem.

trabalho em que seja necessário trazer à colação material informativo que junto de cada uma delas recolhemos ou que à sua caracterização possam importar.

**Quadro 5.2. Caracterização dos Núcleos Familiares Informantes**

<b>Família</b>	<b>Origem Sócio-Geográfica</b>	<b>Posição Social</b>	<b>Mobilidade Social</b>	<b>Tipo de Agrupamento Familiar</b>	<b>Nível de Instrução Cardinal<sup>46</sup></b>
F1 Araújo	Urbana (Vila)	4.º E: Aposentado	Estável	Família Alargada	Esc. Obrigatória
		3.º E: Aposentado			9.º Ano
		2.º E: Empresário		Família Nuclear	12.º Ano
		1.º E: Estudantes			Estudante
F2 Cerqueira	Transição Rural-Urbana	4.º E: Aposentado	Ascendente	Família Nuclear Constante	Analfabeto
		3.º E: Comerciante			4.ª Classe
		2.º E: Emp. Serviços			12.º Ano
		1.º E: Estudantes			Estudante
F3 Cunha	Transição Rural	4.º E: Aposentado	Estável	Família Nuclear Constante	Analfabeto
		3.º E: Operário			4.ª Classe
		2.º E: Operário			9.º Ano
		1.º E: Estudantes			Estudante
F4 Fernandes	Rural	4.º E: Aposentado	Intermitente	Família Nuclear	Analfabeto
		3.º E: Func. Câmara		F. Recompota	4.ª Classe
		2.º E: Magarefe		Família Nuclear	6.º Ano
		1.º E: Estudante			12.º Ano
F5 Ferreira	Urbana (cidade)	4.º E: Aposentada	Estável	Família Nuclear	Analfabeta
		3.º E: Aposentado		Família Alargada	4.ª Classe
		2.º E: Torneiro Mec.			9.º Ano
		1.º E: Estudantes			Estudantes
F6 Gonçalves	Urbana (Vila)	4.º E: Aposentado	Intermitente	Família Alargada	Analfabeto
		3.º E: Peq. Empresário		Família Nuclear constante	4.ª Classe
		2.º E: Operária Fabril			6.º Ano
		1.º E: Estudantes			Estudantes
F7 Massa	Urbana (cidade)	4.º E: Aposentado	Ascendente	Família Nuclear	Estudos Superiores
		3.º E: Economista		Família Alargada	Licenciado
		2.º E: Lic. Desemp.			Licenciado
		1.º E: Estudante			Estudante
F8 Oliveira	Urbana (cidade)	4.º E: Aposentado	Ascendente	Família Nuclear Constante	6.º Ano
		3.º E: Professor			Licenciado
		2.ª E: Eng. Obras			Licenciado
		2.º E: Músico			Licenciado
F9 Pimenta	Transição Rural-Urbana	4.º E: Aposentada	Ascendente	F. Recompota	Analfabeta
		3.º E: Aposentada		Família Nuclear constante	4.ª Classe
		2.º E: Doméstica			4.ª Classe
		1.ª E: Editora			Licenciada
F10 Rodrigues	Urbana (Vila)	4.º E: Aposentado	Ascendente	Família Nuclear Constante	Ens. Médio
		3.º E: Aposentado			4.ª Classe
		2.ª E: Serviços			9.º Ano
		1.º E: Ed. Infância			Licenciada

São famílias predominantemente nucleares onde prevalece a mobilidade social<sup>47</sup> ascendente em claro alinhamento com a tendência que o país tem conhecido neste

<sup>46</sup> Nível de instrução geracional mais elevado

<sup>47</sup> A mobilidade social “define-se, por norma, como o movimento de passagem efectuada por um indivíduo de uma posição social para outra posição social, dentro do mesmo sistema de estratificação” (Araújo et al., 2009: 71-72).

domínio, com o gradual desaparecimento de profissões ligadas às manualidades<sup>48</sup>, muito características das gerações mais antigas, como, por exemplo, as que prendiam o 4.º estrato geracional à agricultura, e hoje quase desaparecidas (Cabral, 1998: 394) ou, ainda, com a chegada massiva das mulheres<sup>49</sup> ao mercado de trabalho reforçada pelo advento do 25 de Abril e as mudanças económicas e culturais com ele emergentes, tempo que trouxe também grandes transformações no campo educacional e com elas o subsequente salto no posicionamento social que as gerações que se seguiram puderam efectivamente dar (Almeida, 1999; Machado, Ávila e Costa, 1995; Cabral, 1998), como bem patenteia o quadro em apreço, sendo certo, porém, que a desigualdade existente na distribuição dos recursos educacionais ainda persiste como um dos traços principais de estratificação social em Portugal, constituindo-se como variável central na modelação dos trajectos de **mobilidade** social (Cabral, 2006: 164).

**Quadro 5.3. Universo geral dos familiares informantes e respectivos estratos geracionais**

Famílias	Entrevistados			Divisão Etária			
	H	M	Total	≤ 25 anos (Filhos)	>25 e < 50 (Pais)	>50 e < 75 (Avós)	≥75 anos (Bisavós)
F1-Araújo	4	3	7	2	2	2	1
F2-Cerqueira	2	6	8	3	2	1	2
F3-Cunha	3	5	8	3	1	2	2
F4-Fernandes	4	2	6	3	1	1	1
F5-Ferreira	3	4	7	3	2	1	1
F6-Gonçalves	3	6	9	3	2	2	2
F7-Massa	4	2	6	3	2	2	1
F8-Oliveira	3	5	8	3	1	3	1
F9-Pimenta	4	7	11	5	4	1	1
F10-Rodrigues	2	4	6	1	1	2	1
Totais	32	44	76	29	18	15	14

Pelas seis famílias urbanas, divididas por igual entre a cidade e a vila para assegurar a separação que o peso e especificidade da grande urbe tem sobre a vila, onde as condições em que a vida se desenvolve não são as mesmas, e das demais quatro que

<sup>48</sup> Como refere Cabral “a simples mobilidade das ocupações manuais (*maxime* agricultura) para as ocupações não manuais explica por si só, sobretudo para as gerações nascidas até à segunda metade da década de 40, a parte mais substancial da mobilidade social verificada no país. Tudo leva a crer, portanto, que esta última corresponde a um efeito – por assim dizer, mecânico – da evolução económica do país e, em particular, do êxodo agrícola maciço ocorrido desde o início da década de 60 até ao 25 de Abril” (1998: 394).

<sup>49</sup> O género, produto de um *habitus* socialmente construído, constitui-se um factor de forte separação entre homem e mulher no seio da sociedade (Bourdieu, 1979 e 1998), sendo ela própria a estabelecer os parâmetros definidores do ‘ser homem’ e do ser mulher’ e da condição em que isso se consubstancia.

se repartem entre uma ruralidade marcadamente acentuada e uma outra espreitando o grande casario ali bem perto ou já lhe entrando portas adentro, bem como pelo interior de todo o universo que abarcam, por idade, sexo e qualidade em que se apresentam dentro do contexto familiar em que intervêm (quadro 5.3.), emerge uma heterogeneidade de profissões e ocupações, e duas dezenas de informantes que ainda estudam. Metade do grupo de reformados é proveniente do campesinato patronal de pequena dimensão o que explica a inexistência de agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura no activo (quadro 5.4.).

**Quadro 5.4. Profissões dos informantes**

<b>Profissões (CNP)<sup>50</sup></b>	<b>H</b>	<b>M</b>
<b>Grande Grupo 1</b>	-	-
<b>2</b>	3	5
<b>3</b>	3	-
<b>4</b>	-	-
<b>5</b>	3	8
<b>6</b>	-	-
<b>7</b>	6	1
<b>8</b>	-	-
<b>9</b>	-	-
<b>Desempregado(a)</b>	1	1
<b>Doméstico(a)</b>	-	1
<b>Reformado</b>	9	11
<b>Estudante</b>	6	18
<b>Total</b>	31	45

No que às habilitações concerne (quadro 5.5.), fica a prevalência do grupo dos que concluíram a escolaridade obrigatória (cerca de um quarto do universo), dos analfabetos provenientes do mundo rural do quarto estrato geracional numa imagem do Portugal inculto do Estado Novo, e a vaga de licenciados focalizada essencialmente nos mais velhos do primeiro estrato geracional, onde volta a pontificar o grande número dos que

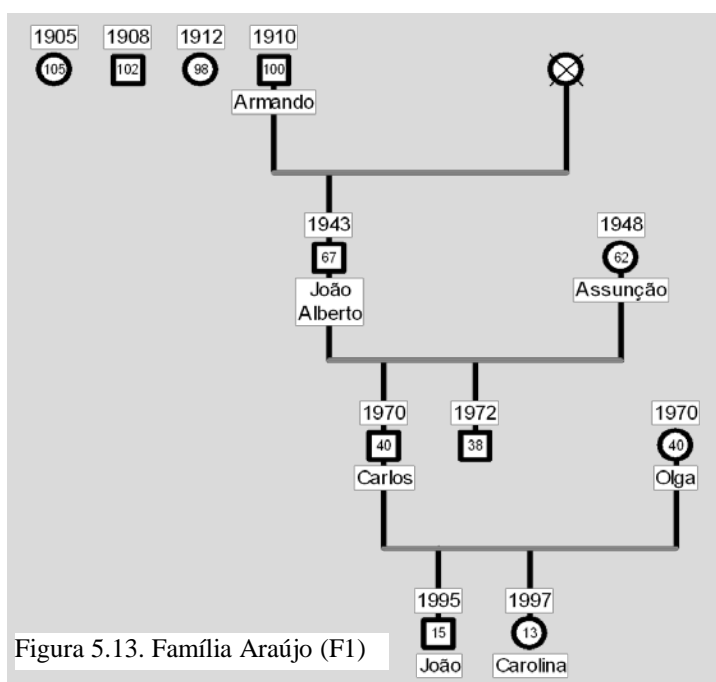
<sup>50</sup> **CNP** – Classificação Nacional das Profissões (1994): **Grande Grupo 1** – Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa; **Grande Grupo 2** – Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; **Grande Grupo 3** – Técnicos e Profissionais de Nível Intermediário; **Grande Grupo 4** – Pessoal Administrativo e Similares; **Grande Grupo 5** – Pessoal dos Serviços e Vendedores; **Grande Grupo 6** – Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas; **Grande Grupo 7** – Operários, Artífices e Trabalhadores Similares; **Grande Grupo 8** – Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores de Montagem; **Grande Grupo 9** – Trabalhadores Não Qualificados.

ainda andam pelos bancos da escola ou da universidade, espelho do esforço e empenho da sociedade na procura da qualificação dos seus recursos humanos.

**Quadro 5.5. Habilitações dos informantes**

Escolarização	H	M
Ensino Superior	3	7
Ensino Médio	1	2
12.º Ano	1	2
9.º Ano	3	3
Ensino Obrigatório	12	8
Analfabetos	5	5
Estudantes	6	18
Total	31	45

Num breve e particular relance por cada uma das famílias com quem trabalhamos, refira-se, procuramos dentro da árvore genealógica que o grupo familiar comporta, construir com seus os elementos ainda vivos uma cadeia geracional que satisfizesse a necessidade que os propósitos da investigação impunham e num registo geracional quadridimensional sustentar a base de recolha de dados empíricos.



Faltará complementar os registos que já anteriormente deixamos com um olhar mais detalhado sobre cada um dos blocos seleccionados dentro dos grupos familiares, para compor uma caracterização mais filtrada de cada um deles e, conseqüentemente, de uma visão abrangente do conjunto, sem, todavia, invadir esferas que os dados empíricos trarão certamente à colação. Seguindo os ditames da

ordenação alfabética das parentelas informantes, a Família Araújo (F1), onde se encontra o mais velho dos informantes de todo o universo do estudo, viveu e vive no coração da vila de Vila Verde um quotidiano económico-financeiro desafogado que

tem, historicamente, propiciado condições para um crescimento sustentado dos seus membros, que, nisso suportados, seguiram processos educacionais que se foram alongando com o andar do tempo, paralelos com infâncias a que nada a seu tempo faltou. A árvore genealógica que lhe corresponde (Fig. 5.13.) explica *de per si* a impossibilidade de configurar o grupo seleccionado doutra forma, dada a exiguidade das escolhas, que não da suficiência do universo pretendido.

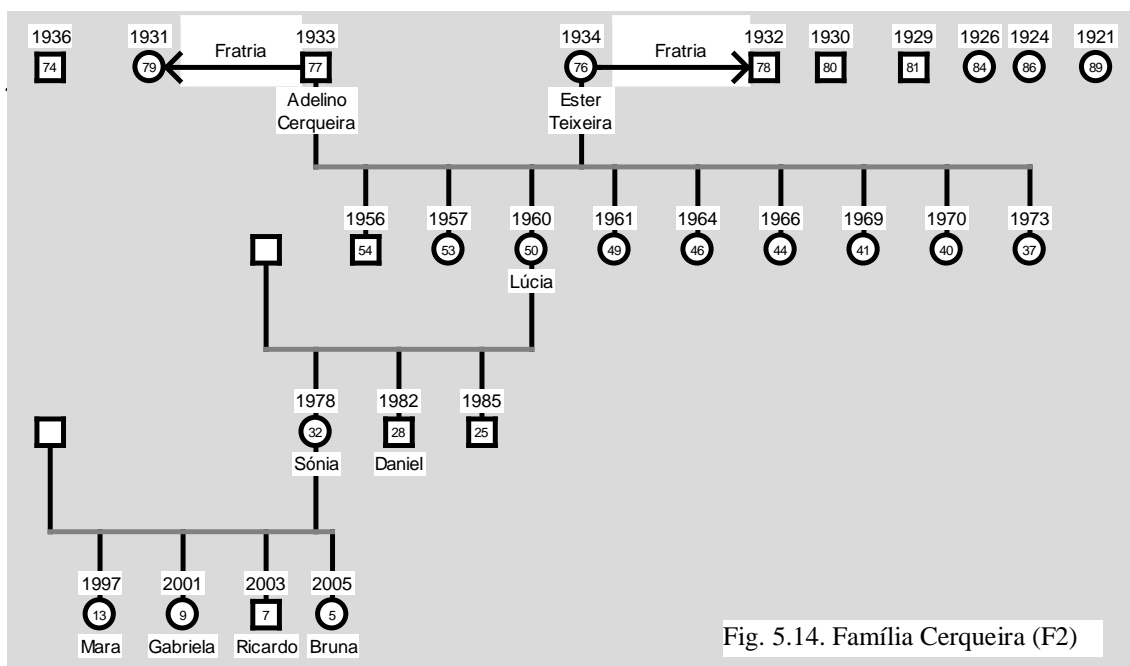
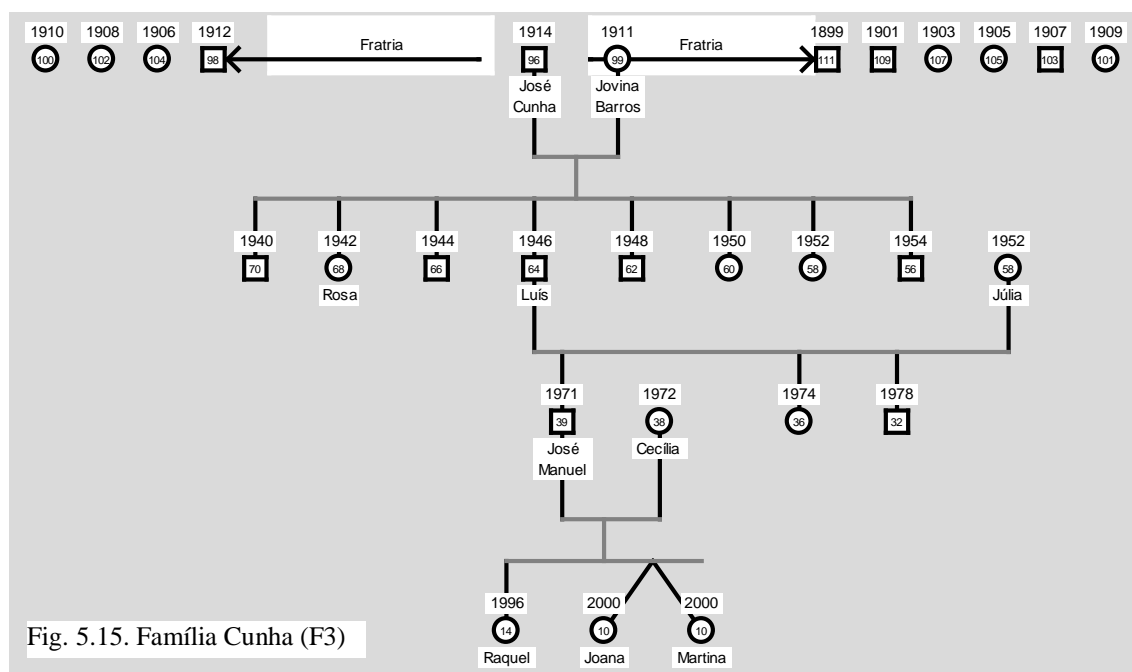


Fig. 5.14. Família Cerqueira (F2)

A Família Cerqueira (F2), com raiz matriarcal na freguesia de Vila Verde, é, por residência e condição económica, bem diferenciada da Família Araújo. Construída e constituída na sua base por gente do campo residente nas franjas rurais que orlam o urbano, desenvolveu uma enorme prole que desde muito cedo (logo após a conclusão da escola primária) tinha que partir para o mundo do trabalho, fazendo-se à vida para, duma assentada, ganhar o seu próprio sustento e desafrontar os gastos da casa paterna, que por muito tempo esteve ao cuidado da mãe enquanto, emigrante em França, o pai procurava outros rendimentos para a sobrevivência da grande família que em Portugal ficara. Os estratos geracionais que se seguem, à laia das que completam o elenco que compõe aqui o público-alvo do estudo (Fig. 5.14.), puderam tomar rumos de vida menos difíceis e, consequentemente, com perspectivas de crescimento melhoradas que o andar do tempo acentuou. Mesmo nos estratos geracionais mais recentes e contrariando a tendência demográfica do momento, são notórias as fratrias de consideráveis dimensões, com particular destaque para a do primeiro estrato geracional. A opção pelo formato

apresentado, não sendo exclusiva no grupo (havia possibilidade de configurar mais uma cadeia de quatro estratos geracionais), foi a que propiciou uma maior heterogeneidade e quantidade de informantes no primeiro estrato geracional, o que em mais nenhuma outra configuração de todo o estudo foi possível reunir.

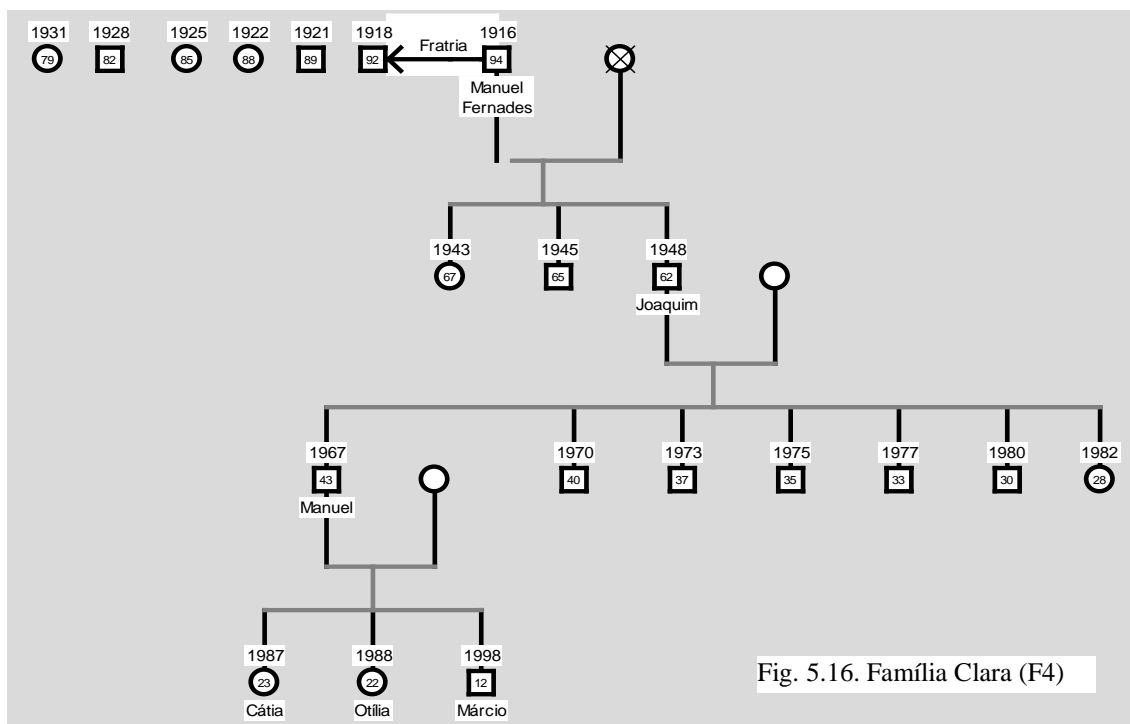


De raízes profundamente rurais, a Família Cunha (F3) é geracionalmente prolífera e bem cedo (logo no terceiro estrato geracional) se foi desligando das terras que apenas se mantiveram como complemento das diversas profissões por onde se foram espalhando, o que, concomitantemente, trouxe novos proventos e qualidade de vida que a persistência no campesinato do quarto estrato geracional nunca logrou alcançar. A configuração encontrada nesta família (Fig. 5.15.) cumpre cabalmente os requisitos que se conhecem de trás, com particular realce para a amplitude do primeiro estrato geracional, desiderato que mais nenhuma outra permitia, com a exceção da que se desenvolveu a partir do mais velho dos oito que compõem o terceiro estrato geracional há muitos anos emigrado no Brasil onde constituiu família e por lá ficou com uma ou outra ligação que uma curta visita a espaços feita à terra de Barbudo natal vai mantendo.

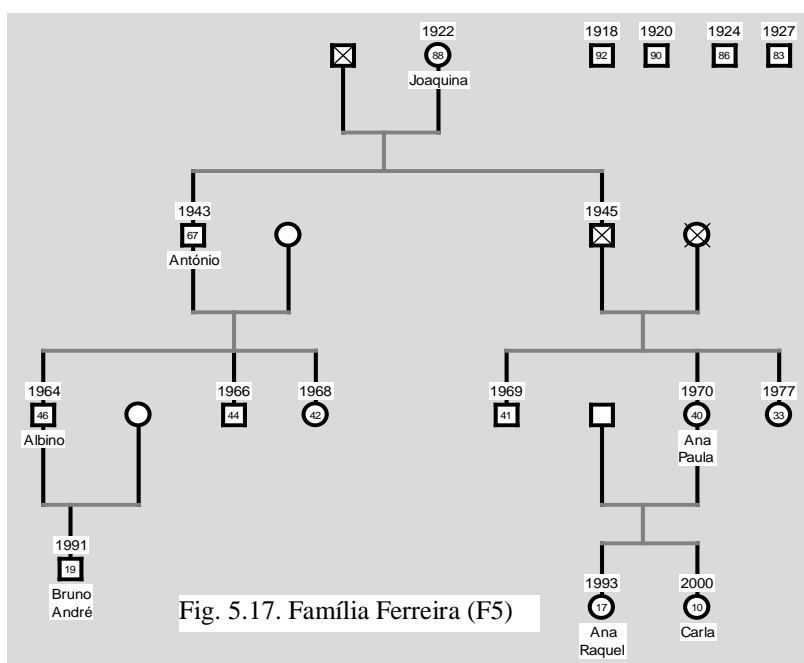
O senhor Clara, alcunha do *patriarca* da família Fernandes (F4) que ele tanta questão faz em lembrar como preito de homenagem à mulher já falecida de quem o tomou por avocação popular do seu nome próprio – não haverá, certamente, terra tão pronta a alcunhar os nomes e apelidos da esmagadora maioria das suas gentes como o



Minho – nasceu, cresceu e criou a sua família directamente com os proventos saídos das terras, primeiro como rapaz do gado, depois como moço da lavoura, mais tarde como criado e por fim como lavrador agarrado ao trabalho árduo do amanho das terras, coisa que ainda hoje entretém alguns bocados da sua já longa vida, numa arte a que se diz agradecido pelo que lhe deu e aos seus permitiu, por repartição, dar também.



Depois dele e apesar de nela terem ocupado muito do seu tempo de crianças,

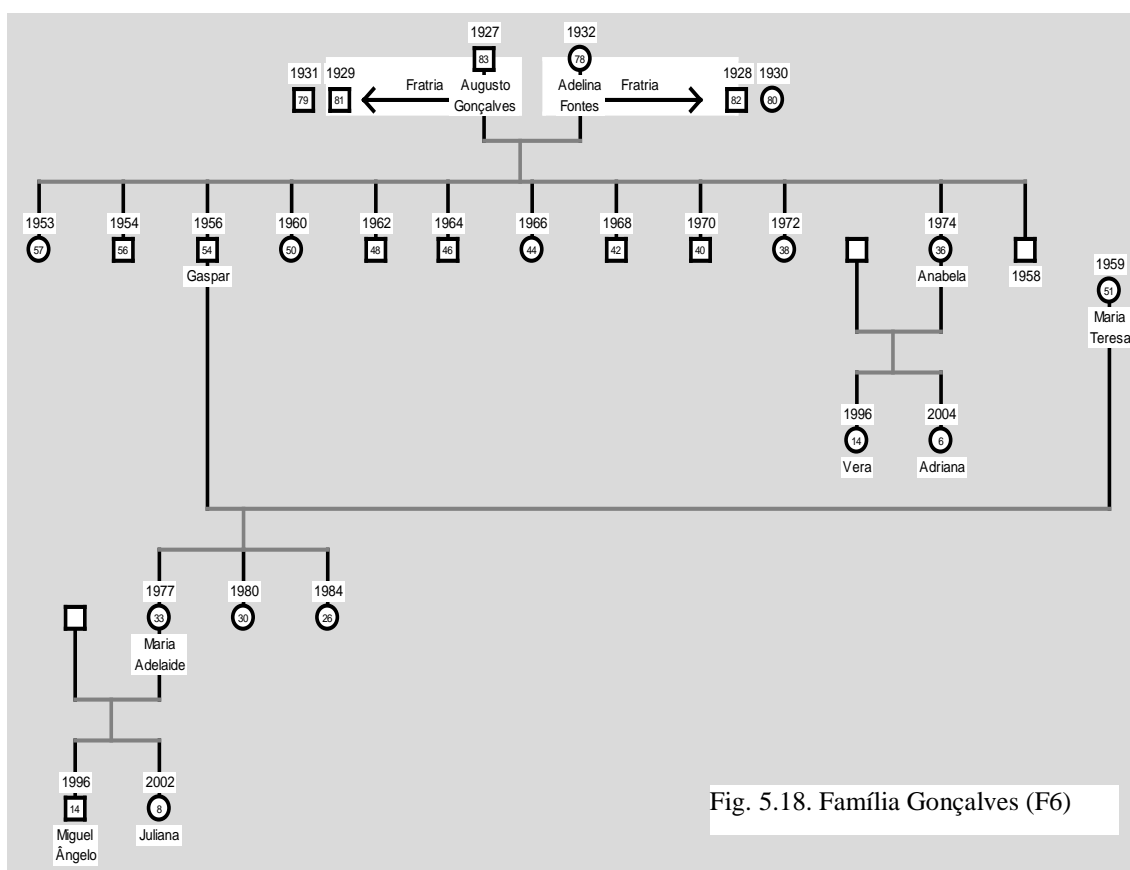


sobretudo os segundo e terceiro estratos geracionais, não mais a família que se lhe seguiu quis para principal ocupação a vida difícil e incerta da lavoura, que, todavia, a todos vai servindo como complemento para o governo das suas casas, ajudando com os ganhos fixos

que outras profissões desde bem cedo a todos asseguraram, a tornar as condições de

vida deste grupo familiar notoriamente em crescendo. A corrente geracional que aqui formamos parece-nos enriquecida pela configuração do primeiro estrato geracional, já estudada ou ainda a fazê-lo, quase que bipartida como que para marcar a ruptura do tempo de grande afirmação civilizacional das crianças que estamos a viver (Fig. 5.16.).

A Família Ferreira (F5), originária da Rua das Palhotas, na urbana freguesia de S. Vicente, da cidade de Braga, também não fugiu às dificuldades que a vida difícil da primeira metade do século passado impunha à generalidade da população portuguesa, que bem cedo levou um dos seus membros nossos informantes para a Alemanha e a educação dos seus filhos para o encargo da mãe/avó e encarregado do tio, num quadro convivencial típico das famílias alargadas que aqui se traz à colação pela junção dos primos à cadeia geracional (Fig. 5.17.). Nesta família ficou fácil perceber o salto qualitativo que as suas vidas foram conhecendo com o andar das gerações, hoje bem patente na cuidada criação que se vislumbra nas suas crianças.



Com a maior das fratrias de entre todas as que o universo das famílias comporta (uma dúzia de membros na 3.<sup>a</sup> geração), a Família Gonçalves (F6) tem uma história que começou num mar de dificuldades. Nascido bem no coração da vila de Vila Verde, o

chefe desta numerosa família bem cedo partiu para a capital do país em busca de trabalho que na terra escasseava, de onde regressou uma dúzia de anos mais tarde com as mesmas dificuldades e mais de metade da prole já sentada à mesa para alimentar, para em menos de uma dezena de anos lhe acrescentar os restantes. Operários da construção civil eles, domésticas ou empregadas de restauração elas, todos se faziam ao trabalho na semana seguinte à em que concluíam o exame da quarta classe para aliviar a pressão que sobre o lar caía todos os dias para alimentar tantas bocas. A força do trabalho deixou notórias marcas na vida bem diferente que os estratos geracionais mais novos hoje conhecem e que não quisemos deixar de espreitar agregando ao estudo duas famílias do terceiro estrato geracional separadas na fratria por uma vintena de anos (fig. 5.18.), tempo em que tios e sobrinhos se juntaram na mesma coorte e nessa condição brincaram juntos.

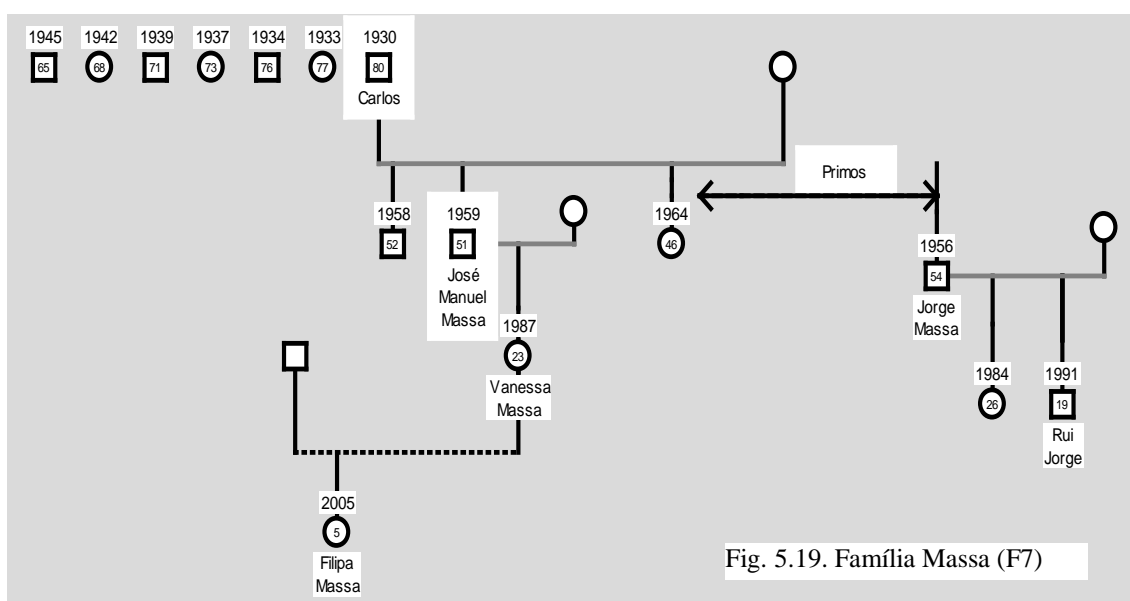
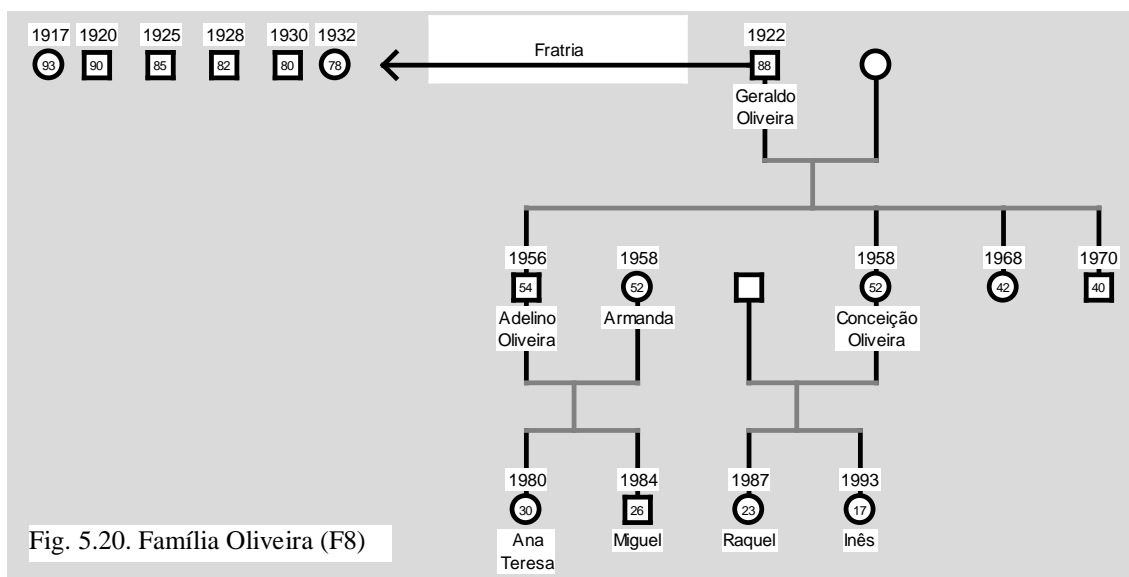


Fig. 5.19. Família Massa (F7)

Os Massa (F7), nados e criados na urbaníssima e vetusta freguesia de S. Lázaro, da cidade de Braga, com a excepção de um pequeno ramo do 3.º estrato geracional que a Vila Verde veio constituir família e prosseguir a marcha geracional, formam um grupo familiar para quem a vida se foi fazendo sem preocupações económico-financeiras de maior, tidos antes os sobressaltos que a infância do bisavô Carlos conheceu num tempo em que Portugal sofria as colaterais consequências da Guerra Civil de Espanha e a miséria que a Segunda Guerra, a devastar o Mundo noutras paragens, para cá não deixou de exportar também. Tida a inevitabilidade da sequência geracional que nenhuma outra configuração aqui comportava, alargou-se, também, a parentela a primos que por um tempo (3.º estrato geracional) cresceram juntos e seguiu-se-lhes o rasto

geracional (Fig. 5.19.), naquilo que nos parece constituir outro contributo para a pluralização do espectro familiar em que o estudo assenta e com que não quisemos deixar de contar. Anote-se que, mais uma vez, a grande fratria existente no quarto estrato geracional vai decrescendo nas outras para valores consonantes com os padrões civilizacionais historicamente presentes em Portugal e no mundo ocidental em que nos integramos.



Com origem naquela que é hoje a mais desertificada das freguesias urbanas da cidade de Braga, S. João de Souto, por onde se estende uma boa fatia da zona histórica da velha urbe, a Família Oliveira (F8) tem no patriarca do grupo um exemplo que todos aí gostosamente evocam, assinalando o seu apego aos estudos pós primários, ‘luxo’ só para alguns do seu tempo, que frequentava entre uns pontos que ia dando na costura das roupas que se faziam na alfaiataria do pai, depois sua, de permeio, ainda, com a lide da fratria que lhe ocupava também algum tempo. Ramificada em núcleos familiares que se dispersam pela cidade, reflecte no nível superior de escolarização que as três gerações mais novas lograram atingir a curva ascendente que neste domínio então Portugal conheceu, com particular acuidade a partir da década de setenta do século passado. Prevalece, também, aqui a tendência para as pequenas fratrias (Fig. 5.20.) que só o quarto estrato geracional, à laia do que acontece com a maioria das demais famílias do nosso universo de estudo, continua a contrariar, estendidas por outras paragens do burgo ao redor da que foi seu leito primeiro, bem por cima das velhas arcadas da Avenida Central onde hoje ainda habita.

Retornando a Vila Verde, a Família Pimenta (F9) constitui um ramo estendido a partir de uma grande fratria de lavradores abastados da freguesia (Fig. 5.21.), nada e

criada no cultivo das imensas áreas de lavradio e montado que faziam parte do seu vasto património rústico. Apesar do desafio, a vida de todos os Pimentas do quarto estrato geracional, onde se incluía a *matriarca* desta família, foi gasta nas lides agrícolas, mesmo até a de um irmão estudado.

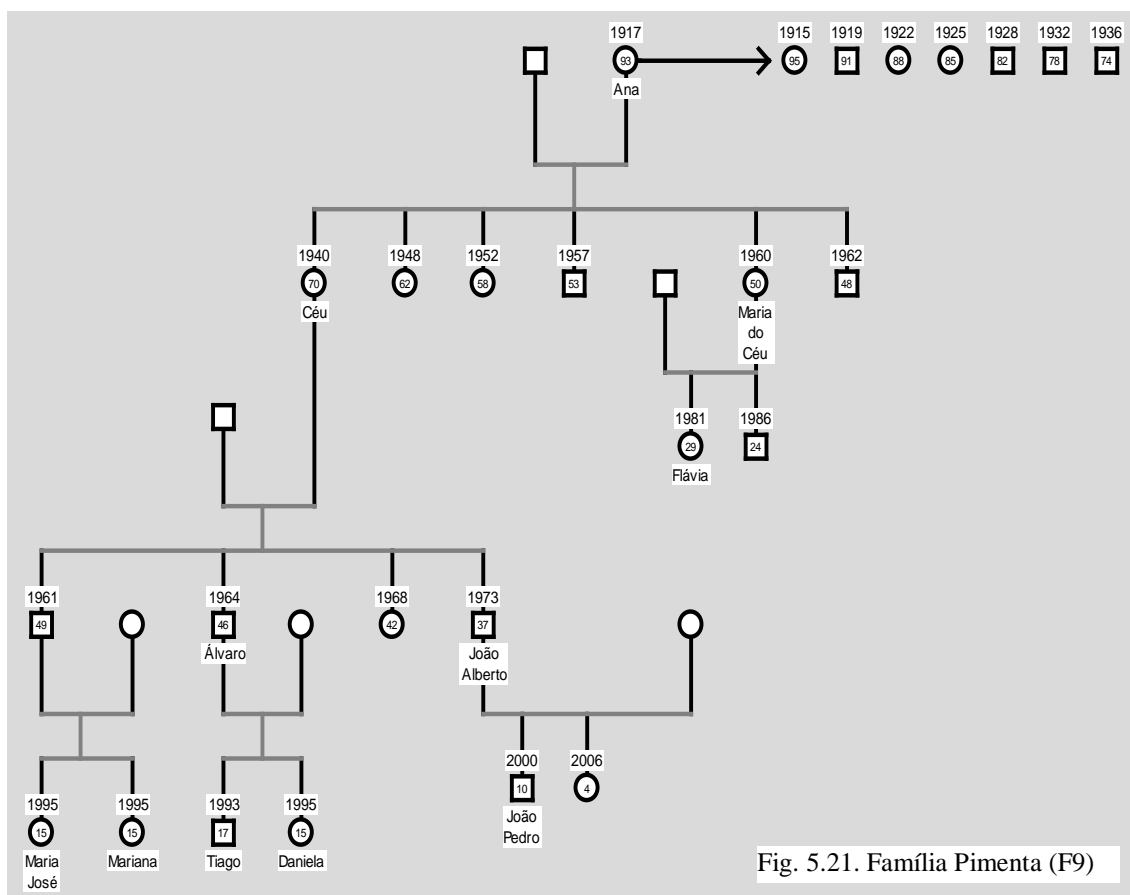


Fig. 5.21. Família Pimenta (F9)

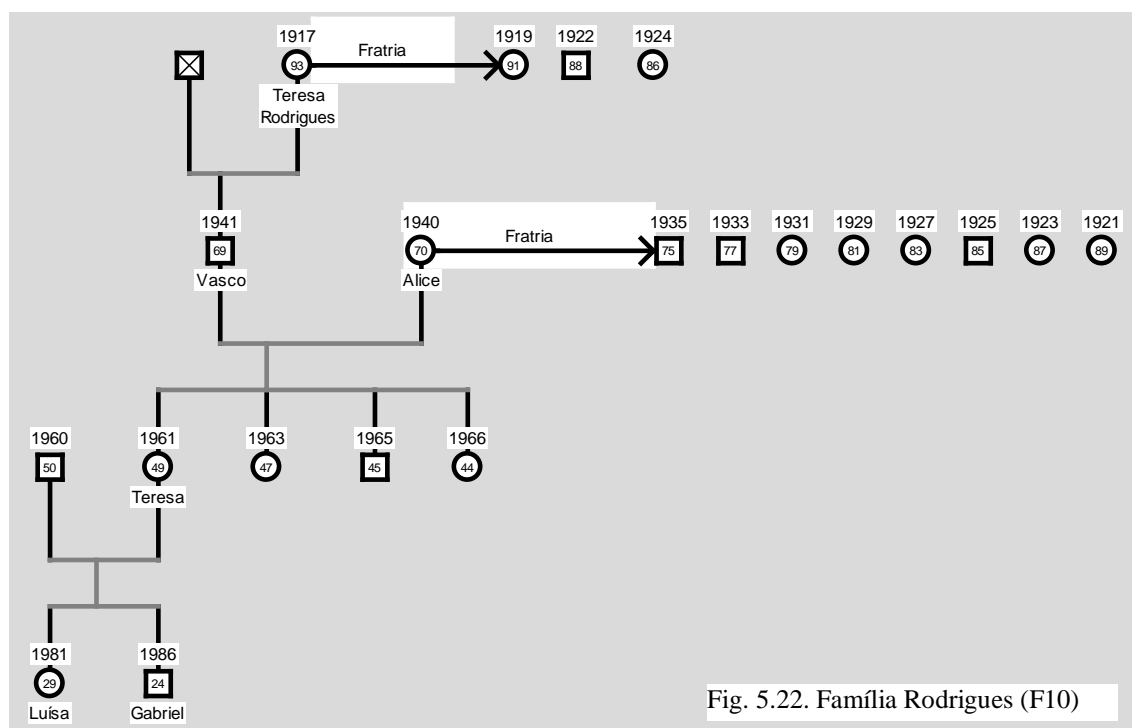
Dos seis filhos que constituem a prole do terceiro estrato geracional, apenas a mais velha lhe seguiu a arte de amanhar a terra, passada uma infância difícil que o nascimento fora do casamento lhe ditou com rigidez junto da avó materna, então feita guardadora e esconderijo desse ‘pecado’ ao tempo socialmente intolerável e estigmatizado.

Libertos da vida dura que uma agricultura pouco mecanizada impunha e passados alguns intentos que por lá procuraram manter os dois elementos mais velhos do terceiro estrato geracional, os Pimentas dos dois estratos geracionais mais novos espelham em toda a dimensão o perecimento do Portugal rural das suas raízes, que apenas em uns quantos encontra resquícios num ou noutro cultivo para consumo caseiro e complemento de uma vida já de si mesma desafogada.

A vintena de anos que separam as duas informantes do terceiro estrato geracional, ambas ‘Céu’ de nome próprio, e as condições em que socialmente cresceram (a mais

nova na fratria e a outra, pela aludida condição particular, à guarda da avó e, muito nova ainda, feita criada de servir) justificam o alargamento aqui feito aos informantes no seio desta família. Outras duas particularidades sustentam o engrossar dos demais informadores: o já percebido contraste entre os dois mais velhos do segundo estrato geracional, pastores e lavradores por um tempo (o que durou as suas infâncias) em contraste com os demais dois irmãos que puderam estudar e/ou seguir outras vidas, e o crescimento conjunto dos quatro mais velhos do primeiro num espaço comunitário que a localização dos seus núcleos familiares configura, por força da implantação das habitações em espaços contíguos dentro de outro grande espaço que é a quinta em que se localizam, onde com os avós paternos, de quem os pais receberam por partilha em vida os quinhões onde edificaram as moradias, formam uma grande comunidade familiar, sempre muito junta e com uma vivência muito compartilhada.

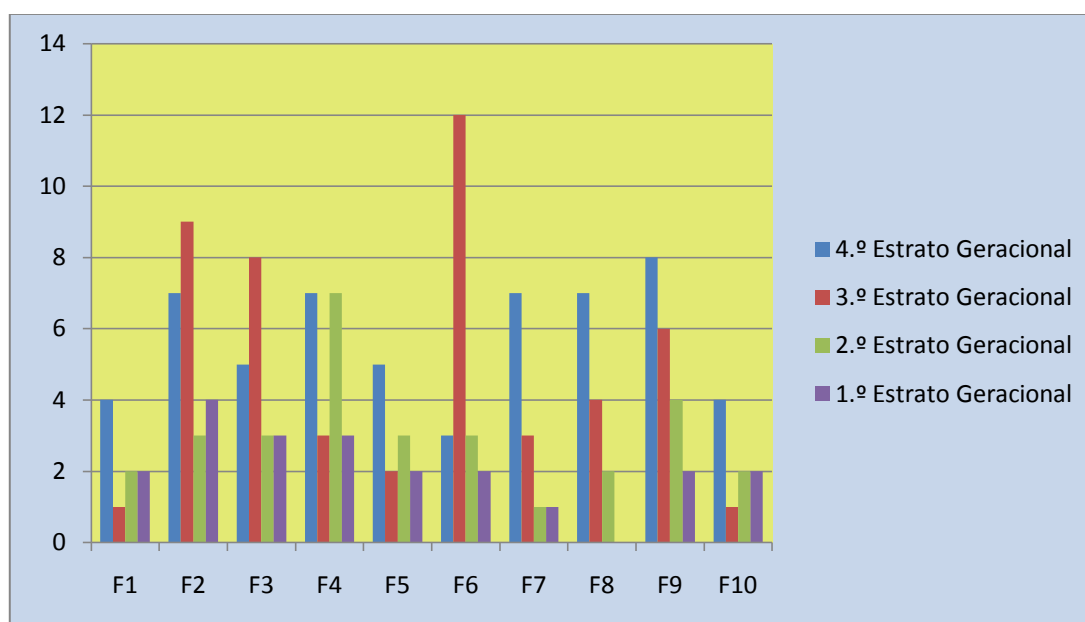
Uma nota para a disparidade das fratrias repartidas pelas proles significativas que compõem as duas primeiras e os pares em que por igual se repartem as demais.



Oriunda da freguesia rural da Laje, onde cresceu, mas há longas décadas radicada pela vila de Vila Verde ou arrabaldes, por onde, aliás, se foi estendendo uma parte do lastro geracional que a partir de si se gerou e que se integra por inteiro no universo dos informantes seleccionados (Fig. 5. 22.), a D. Teresa, testeira da família Rodrigues (F10), foi durante muito tempo, antes de cursar o magistério primário, regente escolar e criou um filho morgado desde muito cedo órfão do pai falecido aos dezoito anos, havia

passado um mês sobre o seu nascimento. O trajecto ascendente que caracteriza a mobilidade social desta família conforma-se, como nas demais em que tal se verifica, com o contributo que a democracia emprestou à educação e, conseqüentemente, à qualificação dos recursos humanos do país (tempo em que a D. Teresa logrou obter o seu diploma de professora primária e deixar a regência escolar, marca de um tempo de desqualificação do ensino em Portugal), particularmente evidente no primeiro estrato geracional.

Ao contrário do morgadio do senhor Vasco (3.º estrato geracional), juntou-se-lhe por casamento a mais nova de uma irmandade de respeito, tendo daqui ramificado outras onde as proles se ficaram pela metade do quarteto em que a deles se deteve, num registo que se tornou nota predominante por toda parte e, nessa conformidade, consubstanciou o desaparecimento de uma escola de socialização intrageracional verdadeiramente insubstituível para algumas aprendizagens bem próprias das culturas e do folclore infantis.



**Gráfico 5.1. Observatório longitudinal das fratrias do universo das famílias**

Aliás, sendo possível agora olhar toda a perspectiva em que se configura no tempo longo que abarcamos a evolução das fratrias no interior das dez famílias que mantivemos sobre escrutínio social (Gráf. 5.1.), fica-nos o registo confirmatório de uma quebra abrupta e quase generalizada do 3.º para o 2.º estratos geracionais, remetendo para aquele e o 4.º estrato geracional que lhe antecedeu as grandes fratrias, que, *de per si*, já formavam uma pequena sociedade potencialmente apta a contribuir para o

crescimento uns dos outros, pelas aprendizagens de muitas coisas da vida e para a vida seminais.

Completam-se, assim, as considerações que se nos oferece tecer às estruturas familiares com que trabalhamos, tidos os conhecimentos que de algumas famílias conservávamos por conhecimento pessoal e profissional e outros que a presença demorada junto delas decorrente do processo investigativo ajudou a construir, bem como os que nos revelaram os elementos que extraímos das fichas que elaboramos em complemento dos trabalhos de recolha dos dados empíricos, ficando nelas sustentada e traduzida a caracterização que à sua volta ficou construída, que, assim o cremos, mapeia com consistente pertinência todo o universo com que, sobre as demais, erguemos a nossa principal fonte de alimentação empírica na riqueza das suas idiossincrasias e na vastidão e multitude do universo reunido, que vamos olhar essencialmente pelo que socialmente representam para o trabalho (Guerra, 2006: 20), desprendidos, por isso, de qualquer relevância estatística que à matriz qualitativa do estudo nada poderia certamente acrescentar.

Um registo, também, para um campo de recolha de outros dados complementares que encontramos no Museu da Imagem de Braga e na Fototeca do Museu Nogueira da Silva, propriedade da Universidade do Minho por doação do seu dono e fundador feita em Setembro de 1975, onde pudemos aceder a outra documentação que juntamos a registos congéneres por nós particularmente procurados junto dos informantes, particulares e estabelecimentos da especialidade, que a seu tempo registaremos não só como imperioso dever de revelação das fontes de investigação, mas, também, como registo agradecido pela grande generosidade que revelam todos os actos em que os actores sociais se desprendem da reserva do direito à intimidade que, naturalmente, impende sobre elementos que respeitam apenas à sua vida privada, em benefício de um apregoado contributo para a ciência que o investigador invocou quando a eles mostrou o desejo de aceder.

Finalmente, a evocação do desvelo com que outros informantes, que ao longo do processo de recolha de dados se mostrou pertinente ouvir, se prestaram a testemunhar pela palavra dada sobre as temáticas em estudo, fica como tributo à nobreza dos gestos com que sempre procuraram deferir as solicitações que lhes eram feitas. Guardaremos, como é devido, o anonimato aos poucos que disso nos fizeram menção quando instados sobre a problemática da preservação das fontes de investigação.



#### 4.4. A recolha das informações: metodologias

Com Quivy e Campenhoudt (1998: 187) aclaremos, desde já, que, doravante, os métodos de que iremos falando já não são aqui entendidos no sentido lato em que anteriormente os tivemos como constitutivos de dispositivos consubstanciadores de elucidações do real, mas sim, restritamente, enquanto dispositivos específicos de recolha, agora, ou análise, mais adiante, das informações obtidas no campo empírico.

A investigação dos trajectos intergeracionais do jogo, do brinquedo e da brincadeira que se apresenta na II parte deste estudo é constituída por um corpo maior de entrevistas semi-estruturadas e um conjunto de informações complementares obtidas por trabalho etnográfico de observação, estudo de documentos fotográficos, entrevistas individuais e análise documental, que se vai juntar ao memorial autobiográfico em tempo registado. Guiados pelos ensinamentos de Bourdieu, afirmamos na combinação deste enfoque pluridisciplinar devedor da antropologia (a observação) e de um dos habituais métodos sociológicos (as entrevistas) a recusa de um “monoteísmo metodológico” (1989: 25), que reforçamos na convocação das demais fontes de recolha documental evocadas.

O processo de penetração no campo de trabalho e, dentro dele, na multiplicidade das ramificações por onde se repartem as inúmeras tarefas que lá se tem como propósito cumprir, constitui uma tarefa exigente que deve merecer cuidada preparação (Sarmiento, 2000b: 254; Silva, 1998: 32).

Delineados os *corpi* onde se vai focalizar o trabalho de recolha, o tempo da ‘colheita’ foi, no estudo vertente, um tempo muitas vezes sem tempo, sobretudo no trabalho que fizemos com as dez famílias que elegemos e descrevemos da forma anteriormente relatada, que se subdividiam em 32 núcleos familiares independentes, que no seu conjunto agregavam 76 indivíduos.

Tida a certeza que se respiga das palavras de Schnapper (2000: 88), que vê na empatia<sup>51</sup> que o investigador consiga criar com o seu público-alvo um meio poderoso de se sair a contento da tarefa que tem em mãos, onde o respeito, a confiança e a estima funcionam como um verdadeiro quebra-gelo que, por natureza, se instala entre as partes e que se pode tornar pernicioso para uma pretendida apreensão da realidade social dada sem constrangimentos que abalem a sua conformidade plena, tomamos em mãos essa

---

<sup>51</sup> “O que sustenta esta empatia é o respeito pelo Outro, interiorizado pelo sociólogo, para além da desigualdade social entre entrevistador e entrevistado e da situação criada pelo inquérito. A experiência mostra que a confiança e a estima podem nascer entre indivíduos socialmente desiguais mas que se respeitam mutuamente” (Schnapper, 2000: 88).

missão demorada de abrir portas, falar com clareza dos propósitos que nos animavam, conquistar as pessoas, falar com elas e, dentre elas, várias vezes com os chefes de família, confessar-lhes as nossas estratégias, fazer a agenda e partir para a empreitada, num intransigente exercício de respeito pela ética com que estas coisas merecem e devem ser tratadas.

Os propósitos que subjazem ao estudo, onde corremos à procura do mapeamento de práticas, crenças, valores e sistemas que nos falem de configurações de universos sociais muito específicos, presentes e passados, que se nos apresentam mais ou menos bem delimitados e de que queremos fazer a reconstituição da forma como socialmente se processaram ou processam, constituem, objectivamente, campo privilegiado para ser estudado a partir dos dados recolhidos por entrevista (Duarte, 2004: 215; Quivy e Campenhoudt, 1998: 193), metodologia que, nessa conformidade, constituirá o processo que se privilegiará para aplicar junto das famílias.

Técnica que se afirma “como uma das mais ricas e das mais utilizadas no âmbito da sociologia” (Gonçalves, 1998: 60), a entrevista revestirá aqui o formato de semi-estruturada, onde, pelas suas características intrínsecas, de não ser tão livre e aberta que possa deixar o investigador sem resposta para o essencial das suas pretensões, se torna um veículo seguro para, sem coarctar ao informante a possibilidade de, informalmente, tomar e ser, de facto, o dono da palavra, o conduzir, pela oportuna subtilidade da presença do entrevistador, pelos caminhos que permitam não deixar de fora nada de relevante para a investigação. Daí, como reiteradamente o lembram vários autores (e.g. Pardal e Correia, 1995: 66; Guerra, 2006: 53), a importância de que se reveste a elaboração de um guião, que se vai assumir como um verdadeiro carril que garante a linearidade da marcha da entrevista<sup>52</sup>. Aliás, e na senda dessas boas práticas, ao que construímos (Anexo A.1.) juntamos na configuração que lhe emprestamos a estruturação em grandes capítulos de arrumação das perguntas ‘lembrete’ que em cada um deles elencamos, que não só guiarão a entrevista, como, ainda, colocarão as resposta *en su sitio* já direccionadas para os objectivos e dimensões de análise que queremos que a entrevista comporte, permitindo, também, um tratamento consequente do material recolhido.

---

<sup>52</sup> Guerra atribui um conjunto de vantagens para o desenrolar do trabalho quando o autor do guião é também o entrevistador, tendo em atenção que o trabalho de concepção do guião possibilita o seu conhecimento perfeito e, até mesmo, memorização. “Essa memorização permite seguir o curso do entrevistado na sua lógica própria sem preocupação com a ordem do questionamento, introduzindo as perguntas de ‘lembança’ quando oportuno, assemelhando-se a entrevista a uma conversa informal e fluida. De facto, nem o modo de perguntar nem a ordem das perguntas é importante, pois o apelo à racionalidade do actor permite a proximidade no vocabulário e a sequência” (2006: 53).

Posta a virtualidade e adequabilidade da entrevista semi-estruturada ao estudo e tida a dimensão e particular especificidade dos núcleos de informantes, tomamos anotação do entendimento de Flick (2005: 115) quanto à eficácia de que se revestem as narrativas comuns dos membros da família para a recolha de elementos que permitam delinear os processos de construção da realidade social, o que torna as entrevistas em grupo um recurso apropriado aos desideratos que norteiam a pesquisa vertente.

Foi, assentes os pressupostos enumerados e traçado o rumo final, que pudemos baixar definitivamente ao campo de acção, começando um outro demorado trabalho, qual foi o de ir de porta em porta na delicada e difícil tarefa de conciliar agendas de três ou mais núcleos familiares com vida e vidas bem diferentes dentro de cada grupo familiar do universo, encontrar espaço para o *rendez-vous*, conversar sobre a missão que junto deles nos levava e fazer tudo o demais que tornasse cada entrevista um encontro na verdade familiar, já que disso se tratava, onde desse jeito e a ninguém constrangimento ocasionasse, para que, como postula Bourdieu (1993: 903), o momento se transformasse para os entrevistados num espaço de liberdade onde, por via disso, também pudesse acontecer um tempo de comunicação não violenta.

Foi persuadido de que tais desideratos estavam assegurados, sobretudo pela familiaridade que muito depressa se gerou entre algumas famílias e o entrevistador – outras houve em que o relacionamento que já mantínhamos derrubou logo à nascença qualquer barreira que a matéria pudesse levantar – que fomos, finalmente, concretizando, umas após outras, demoradas e agradáveis conversas, sempre numa das casas de um dos núcleos da família entrevistada, de pronto de portas escancaradas sem reservas de maior. Acreditamos que o trabalho de retaguarda e os contornos apelativos que rodeavam a temática a tratar se encarregaram de tornar o trabalho, todos os trabalhos, em diálogos francos e muito agradáveis, onde, de facto, pudemos ir aonde na verdade queríamos chegar.

O formato das entrevistas, mais do que permitir agilizar e carrear o processo, mostrou-se um meio de dinamização da própria acção em que decorreram, o que a observação atenta das imagens recolhidas com o pronto e espontâneo assentimento de todos rápida e profusamente ilustra. Não raras vezes, correcções a propósito, auxílios trocados num ‘golpe de orelha’ para acudir a uma ou outra memória mais falheira, lembretes de um pormenor que fugia e instâncias tantas vezes cruzadas, constituíram momentos de engrandecimento dos diálogos e de testemunho da sua real validade, que, acrescente-se, o escrutínio atento de cada assembleia reunida na informalidade de cada

contexto familiar não deixava enviesar. Mesmo as crianças, público que pela sua especificidade requer particular olhar quando os temos de situar como depoentes, sobretudo nas questões éticas e da linguagem que se quer apropriada e, concomitantemente, facilmente por elas entendida quanto ao que se pretende, se houveram da forma muito desinibida com que habitualmente se desempenham quando o fazem dentro dos seus ambientes familiares (Mayall, 2005: 134).

Duas notas para registar a oportunidade que para a investigação tiveram os dados saídos da elaboração de fichas individuais de cada um dos informantes, manuscritas sempre nos momentos que antecederiam o início de recolha das imagens de vídeo, enquanto se montava o cenário e preparava a assembleia, e o necessário distanciamento que o investigador logrou manter por força dos protocolos das entrevistas verbalmente outorgados entre as partes, onde ficava sempre bem patente a relevância do trabalho para o conhecimento científico e, concomitantemente, o retorno que das famílias teria para tal de necessariamente provir, garantia que nos ficou assegurada pela seriedade e empenhamento com que todos à missão se devotavam.

Complementarmente à componente investigativa que as entrevistas em grupo consubstanciam, recolhemos noutros domínios e recorrendo a outras metodologias material que tivemos como também merecedor de análise pela pertinência do que dele nos foi desvelado.

A observação, método clássico de investigação antropológica, permitiu-nos olhar os mundos da infância, mostrando-se um meio adequado para responder a uma necessidade investigativa que o curso do processo desencadeou, através da qual quisemos desocultar como se processava a acção social de crianças num contexto espaço-temporal bem definido e calendarizado (sessões sequenciais de catequese e escutismo aos sábados em Vila Verde e Barbudo e só de catequese em Dossãos<sup>53</sup>), apreendendo comportamentos e procedimentos no próprio momento em que se produziam.

Seguindo as recomendações que Quivy e Campenhoudt (1998: 199) prescrevem para o formato a dar ao método nesta conformidade, passamos toda a primavera de 2009

---

<sup>53</sup> Tornou-se recorrente ao longo das entrevistas a presença muito acentuada na vida quotidiana dos informantes, ontem, sobretudo, mas, também, como hoje ainda vai acontecendo, da catequese e, embora menos que esta, do escutismo, e a sua associação aos espaços-tempos de brincadeira, para os de agora sem a acuidade com que emerge nas narrativas dos mais velhos, mas, contudo, presente na vida de muitos, que não da de todos os que os frequentam. Estes dois contextos – catequese e escutismo – afiguraram-se-nos, entre outros, com potencial para olhar a realidade dos tempos livres e da recreação.

fazendo observação não participante<sup>54</sup>, bem à margem dos grupos e dos seus comportamentos lúdicos que queríamos estudar, registando no caderno de campo tal qual aquilo que víamos e fotografando aqui e ali cenas individuais ou de interacção grupal que se nos revelavam com interesse para os objectivos que perseguíamos.

Com o trabalho a desenvolver-se a ‘céu aberto’, em locais onde o terreno se apresentava com grande exposição pública e de uma forma não estruturada, situação que, aliás, como salienta Flick, até facilita ao investigador a assunção de um “papel que não seja conspícuo e não influencie o campo” (2005: 139), houve necessidade de previamente explicar e protocolizar com os responsáveis pelas instituições correlacionadas com a presença das crianças nesses locais de observação os termos em que a nossa estada aí se concretizava ao longo do tempo, extraindo desses contactos prévios a cumplicidade que a minha presença discreta e quase despercebida nos locais que a natureza do trabalho reclamava e que todos eles (catequistas, chefes escutistas, sacerdotes e um ou outro pai contactado) ajudaram a camuflar de tal forma que, durante três meses, pudemos cumprir o trajecto que se desenha a partir das recomendações de Adler e Adler (1998), Denzim (1989) e Spradly (1980 apud Flick, 2005: 139): escolher o tempo e o modo para observar os processos que nos interessava ver, definir o que registar em cada caso, no caderno de campo ou na máquina fotográfica, fazer observações descritivas do campo na sua globalidade, dirigir especificamente as observações para os tempos e espaços bem definidos que interessava ver, promover observações selectivas, particularmente as que nos suscitavam registos em imagem, tudo durante o tempo que foi preciso gastar para percebermos que o que víamos se tornava repetitivo e, conseqüentemente, nada de novo acrescentava aos conhecimentos já colectados, atingindo, desse modo a “saturação teórica” (Glaser e Strauss, 1967 apud Flick, 2006: 139) que anunciou a conclusão desta fase da investigação. As vinhetas que extraímos de cada sessão de observação (e.g. anexo D) constituíram um contributo necessário e valioso para a posterior análise dos dados recolhidos.

Para complementar o trabalho de observação e tido já um conjunto de dados recolhidos que permitiam desenhar alguns contornos susceptíveis de responderem ao

---

<sup>54</sup> Olabuénaga sustenta que neste método se configura “o tipo de observação que menos riscos apresenta, tanto de comportamento como de conversão, para o próprio investigador. Mantém a sua liberdade de movimentos e a sua distância do fenómeno e das pessoas observadas”. Contudo, alerta para o perigo de “a troca da sua liberdade [o investigador se expor] ao perigo do ‘apriorismo intelectual’ e do ‘etnocentrismo cultural’, através dos quais tenta explicar com categorias próprias, não com as do grupo social observado, os fenómenos que ocorrem” (2003: 137), possibilidade que deve manter avisado e em alerta o observador numa permanente e reiterada atenção a esse risco de ler o observado e os observados com essa lentes desfocalizadas, que podem tornar difusa a realidade que se quer retratar.

escopo que norteou a sua realização, pareceu-nos de grande utilidade envolver no processo alguns dos responsáveis pelas actividades em que as crianças observadas estavam envolvidas, aliás todos eles conhecedores e cúmplices acompanhantes na nossa discreta presença no teatro das operações infantis observadas.

Nesse sentido e orientados por guiões particularmente direccionados a cada um dos entrevistados e aos depoimentos que nos pareciam merecer a competente recolha, conversamos com o pároco de Vila Verde e Barbudo na sua dupla qualidade de sacerdote responsável pelas duas paróquias e pelos dois núcleos de escuteiros nelas existentes (guião da entrevista no anexo A2.1.), com catequistas das três paróquias a que pertenciam as crianças envolvidas na observação, as já referidas de Vila Verde e Barbudo e a de Dossãos (guião das entrevistas no anexo A2.2.) onde, curiosamente, o catequista entrevistado é, também, Presidente da Junta de Freguesia respectiva, e com dois chefes escutistas ligados aos núcleos já referidos (guião das entrevistas no anexo A2.3.). Com as excepções da catequista e do chefe escuteiro de Barbudo e do pároco de Barbudo e Vila Verde, todos os entrevistados optaram pela prestação por escrito dos depoimentos requeridos.

No texto do guião ou numa nota de abertura no caso das entrevistas gravadas, demos conta aos entrevistados, num apontamento resumido, do que pretendíamos saber e do essencial que lográramos observar durante as manhãs e tardes dos sábados das doze semanas em que fomos indo com demora pelos locais que constituíram o nosso campo de trabalho – houve uma ou outra excepção ditada por dias chuvosos onde, concomitantemente, o que procurávamos observar se encontrava totalmente prejudicado pelas condições climatéricas – o que teve a dupla função de explicar com clareza o objectivo da entrevista (Guerra, 2006: 51) e, ao mesmo tempo, desencadear a partir desta rampa de lançamento as considerações que pretendíamos recolher e que se encontravam, depois, orientadas pelos respectivos guiões.

O formato semi-estruturado das entrevistas e o consequente equilíbrio que os guiões deram ao sentido que das falas nos era espectável obter (Flick, 2005: 94) possibilitou-nos a recolha de um conjunto de reflexões avalizadas por quem, no terreno, vive de perto as alegrias e as vicissitudes que marcam o quotidiano do público com que lidam por longos períodos temporais e que, consequentemente, conhecem de perto em toda a sua envolvimento.

Um registo final para o uso de fotografias que complementa o conjunto das metodologias de recolha de dados a que recorremos, um recurso documental que, como

salientam Bogdan e Biklen (1994: 184), não substituindo a observação presencial, pode oferecer uma visão histórica do meio e dos seus participantes num dado tempo e, conseqüentemente, contribuir para a construção de análises comparativas, para além do recurso comunicacional de perspectivas que se possam configurar e que a sua inclusão nos relatórios de investigação pode propiciar.

Quando na primeira metade do século XIX milhares de daguerreótipistas<sup>55</sup> começaram, ainda de uma forma imberbe, a acumular os primeiros registos de imagens (daguerreótipos), estavam a construir um espólio documental único portador de uma verdadeira autonomia matricial (Medeiros, 2008: 82) e, nessa conformidade, capaz de, por si só, constituir um apontamento da memória que, materializado, fica como “lembrete do que se perdeu no quotidiano, na banalização, na secundarização de certos acontecimentos, e não se quis perder” (Martins, 2008: 43).

Por tudo o que tem para contar, pela capacidade que o seu conteúdo encerra de, na sua “essência, ratificar aquilo que representa” (Barthes, 2008: 9), cabe à fotografia um papel importante enquanto ferramenta de análise social<sup>56</sup>. A perspectiva teórica reconhece, como lembra De Miguel (1999: 21), que a fotografia pode constituir um instrumento metodológico para a produção teórica e o avanço do conhecimento, como, aliás, o tem demonstrado cabalmente imensos documentos denunciadores de problemas sociais, com particular enfoque nos que envolvem a pobreza, a marginalidade, o racismo, a infância abandonada, o crime, o trabalho infantil, etc., aqui constituídos como contributo incontornável para a reconstrução da realidade social, como, por exemplo, tem acontecido com os registos fotográficos que enformam os trabalhos paradigmáticos de Sebastião Salgado com a sua incontável legião de quadros que falam de realidades como nenhuma outra linguagem o conseguiria certamente fazer.

Na sua contingência – como lembra Barthes (2008: 37) a fotografia é sempre, e não mais do que isso, alguma coisa que é representada – o documento fotográfico transporta uma realidade de um tempo dado ou regista um olhar presente que não se quer perder de vista e tem essa capacidade de estabelecer uma dialéctica entre tempos tão distantes e diferentes que as palavras que a propósito possam ser ditas, quiçá, não representariam com tanta fidelidade.

---

<sup>55</sup> Os pioneiros da fotografia, que usavam um daguerreótipo, primeiro aparelho fotográfico, inventado por Daguerre, com que se obtiveram as primeiras imagens fotográficas – daguerreótipos (Cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Tomo III, p. 1173).

<sup>56</sup> Que Benjamim diz dever ser usada com legenda, no entendimento de que só desse modo “a fotografia engloba a literalização de todas as relações vitais, e sem a qual estagnaria no indefinido” (1992: 134).

É com esta ilusão que trazemos ao estudo fotografias que vêm de muito longe, rebuscadas nas caixas negras dos museus que cuidadosamente as guardam com desvelada ternura e disponibilizam à ciência sem mais, ou arrancadas por instantes breves dos lugares domésticos onde religiosamente estavam acomodadas em álbuns guardados bem no fundo de velhos baús ou, ainda, retiradas a propósito de velhas molduras que se espalham pelos móveis e pelas paredes das casas, lugares para onde regressaram depois de obtido o seu registo digital, para juntar a outras que retratam realidades de hoje tão contrastantes com a que aquelas permitem desnudar, num contributo acrescentado para a compreensão da realidade social que procuramos.

Benjamim (1992a: 135), pensava há muitos anos atrás<sup>57</sup> que o analfabeto do futuro não seria o que se mostrasse incapaz de escrever, mas o que não conseguisse fotografar, num tributo premonitório ao lugar que à imagem estava reservado num futuro que ele já não viveu mas de que todos podemos ser testemunhas agora. O contributo que a imagem fotográfica pode emprestar à pesquisa nas ciências sociais faz dela um recurso que, como assinala Martins (2008: 33), está para além de uma singular técnica de pesquisa, que importa, pois, assumir no seu papel mais amplo de efectivo método de investigação sociológica (De Miguel, 1999: 38), registo com que a utilizamos em todos os momentos do trabalho em que foi trazida à colação.

#### **4.5. A validade da informação coligida**

Questão sempre candente que se coloca à investigação é a da validação de toda a informação obtida no trabalho de campo com relevância para o que se está a estudar, por forma a que a sua procurada consistência com o que realmente o investigador lá viu, ouviu, interpretou e daí coligiu, esteja efectivamente verificada e assegurada e, consequentemente, se possa constituir como terreno firme para análises sólidas em que teoria e empiria dialoguem sem oscilações que uma visão difusa da realidade social poderá sempre provocar. Como sustenta Giddens, “não é incomum combinar vários métodos num mesmo processo de investigação, utilizando cada um deles para complementar e testar outros” (2004: 655), numa espécie de vigilância epistemológica veladora de um trabalho que se exige feito com rigor.

Para este “controlo de qualidade” da investigação (Olabuénaga, 2003: 110), o cruzamento da informação recolhida suscita o acolhimento de inúmeros autores (e. g.

---

<sup>57</sup> Precisamente em 1931, ano em que escreveu a “Pequena História da Fotografia” integrante da obra em referência (cf. Benjamim, 1992: 4).



Flick, 2005: 231; Olabuénaga, 2003: 111) herdeiros dos postulados que Denzin (1989) desenvolveu em defesa da triangulação<sup>58</sup> como estratégia procedimental teórico-metodológica onde se pluralizam formas diferenciadas de aferir a (des)confomidade com a realidade estudada do material empírico que o investigador transporta nos registos que obtém. Denzin (1989) refere quatro espécies de triangulação que, sinteticamente, se podem descrever como segue:

- *Triangulação de dados*<sup>59</sup> que ocorre quando o investigador lança mãos a dados diferenciados por terem sido recolhidos e analisados em diferentes tempos, em diferentes espaços e por diferenciação de múltiplas investigações e não centrando-se numa só;
- *Triangulação de investigadores* pela participação de diferentes investigadores no mesmo estudo ou cruzando leituras e apreciações suscitadas exteriormente a outros peritos não envolvidos na investigação, permitindo desta forma obter múltiplas observações do campo, o que contribui para reduzir ou suster possíveis enviesamentos;
- *Triangulação de teorias* pelo recurso ao uso de múltiplas perspectivas ou paradigmas teóricos a que o investigador recorre para interpretar um conjunto de dados, e,
- *Triangulação metodológica*, a mais estudada e aplicada, que ocorre, ao contrário desta última, geralmente dentro do mesmo método, envolvendo a combinação de múltiplas técnicas de recolha de dados, onde, geralmente, predomina a observação e a entrevista, de modo a compreender melhor os diferentes aspectos de uma realidade e a evitar os enviesamentos que uma metodologia única pode provocar.

Tida como o meio mais poderoso para lograr obter a confirmação da informação recolhida (Nisbet e Watt, 1984: 74), a triangulação dos seus percursos constituintes e enformadores através dos quais se consubstanciou todo o *corpus* de dados nela contida não só permite explicar o que converge pela “força dos triângulos” (Woods, 1987: 125),

---

<sup>58</sup> No entendimento de Flick “esta palavra-chave designa a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo, e diferentes perspectivas teóricas, no tratamento de um fenómeno” (2005: 231).

<sup>59</sup> Como bem lembra Flick (2005: 231), esta triangulação de dados refere-se à utilização de fontes diferentes, que é distinto do uso de métodos diferentes de produção de dados. Na interpretação deste autor, Denzin distingue o tempo, o espaço e as pessoas como “subtipos de triangulação”, e propõe que se estude o fenómeno em datas, locais e pessoas diferentes [...] tendo em vista envolver sistemática e intencionalmente no estudo pessoas e grupos, enquadramentos locais e temporais.

como, também, o que eventualmente diverge quando olhado noutra perspectiva metodológica de captação da realidade social que encerra, desafiando o investigador a deter-se na excepção “sempre mais interessante de estudar do que a regra em si mesma” (Bressoux, 1994 apud Sarmento, 2000b: 257). Em síntese, dir-se-á que quando o investigador planeia e dirige os seus trabalhos de campo no sentido da aplicação de diferentes métodos de recolha de informação, bem como promove a multiplicação das fontes de proveniência, está a obedecer “ao duplo requisito da abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação de informação” (Sarmento, 2000b: 257)<sup>60</sup>, condição necessária para que a triangulação que a partir daí é possível concretizar nas suas diversas dimensões se assuma como meio imprescindível e seminal que um contexto investigativo dado deve permitir desenvolver enquanto valor incontornável atinente à validação e consolidação dos dados e dos resultados deles iminentes necessárias para que o trajecto da investigação não vacile ou perca credibilidade científica.

No estudo empírico que este trabalho comporta, para além de deitarmos mãos de diferentes métodos de recolha de informação (entrevista, observação, fotografia), reunimos na que constitui o grande volume de dados colectados (entrevistas em grupo) um vasto e diversificado conjunto de elementos recolhidos em espaços, tempos e contextos diferentes, e com a participação de actores tão distintos entre si, que pudemos assegurar a um só tempo o cruzamento de duas vertentes informacionais distintas: a que provém das técnicas ou métodos diversificados de recolha de dados utilizados na investigação e a que está contida nas entrevistas feitas às famílias que integram o universo de análise, ou seja, para usar a terminologia de Denzin (1989), promover a ‘triangulação de dados’ e a ‘triangulação metodológica’, onde métodos e fontes vigiarão entre si a qualidade do trabalho produzido<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Aliás, este autor, na esteira de Miles e Huberman (1994:262), considera, ainda, que, não fora a possibilidade que as ciências sociais consagram do efectivo escrutínio exercido sobre o processo investigativo, que faz da triangulação um vigilante e moderador da natural tendência que emana da condição de dono de um processo que planificou de uma ponta à outra (é quem define o problema, selecciona o(s) caso(s), desenha a investigação, colige a informação recolhida e redige o relatório final) e dirige no campo de cima para baixo, a presença do investigador poderia assumir contornos susceptíveis de funcionarem como distorçores do processo e consequente enviesamento dos seus resultados, o que, de todo, soçobra pela prova que o cruzamento triangulado das fontes, tipo de dados e métodos permitem extrair, aferindo, consequentemente, o merecimento das suas interpretações pela sustentação que empiricamente delas é feita (Sarmento, 2000: 257).

<sup>61</sup> Anote-se que o uso da triangulação para aferir a validade e confiabilidade da investigação qualitativa, embora não criticado, não é tido por Jurgenson (2003: 31-32) como indispensável, considerando mesmo que o seu uso constitui uma mera submissão aos requisitos que nesse domínio estão consignados ao paradigma positivista. No entender deste autor, o mais adequado a este nível epistemo-metodológico será

#### 4.6. Preparação e análise dos dados apurados

O significativo volume de material recolhido no trabalho de campo foi objecto de um demorado processo de tratamento dos dados nele contidos visando a sua preparação para a análise que de todo ele era devida. Num primeiro momento foi realizada a transcrição em bruto de todas as entrevistas contidas numa dúzia de registos vídeo, a que se seguiu a sua edição num formato que, sem lhe retirar o sentido, nem as expressões de cariz mais popular ou linguagens próprias, permitiu construir um texto mais ordenado e claro para um percepcionamento pleno do que de essencial transportava a mensagem nele contida.

Cumprida essa tarefa de orientação e formatação do sentido das palavras que nos foram ditas, procedemos, por duas vezes, a uma atenta leitura de todo o *corpus* textual para dele obter uma percepção global e, simultaneamente, tomar contacto com as diferentes abordagens da temática que aí se expressavam e determiná-las no seu plural dimensionamento. Este trabalho foi definido a partir de um esquema categorial<sup>62</sup> de codificação decorrente de uma matriz analítica (Fig. 5.23.) que previamente construímos de acordo com o quadro conceptual de análise anteriormente delineado. O esquema de codificação partiu, assim, de uma base dedutiva que, todavia, foi sendo acertada, ora modificando-a estruturalmente, ora completando-a com novas entradas, a partir da análise do material empírico<sup>63</sup>, num trabalho de ajustamento das categorias e, sobretudo, das subcategorias, que, como sustentam Bardin (1977/1995: 115s) e Vala (1987: 105s), combina a análise da produção *à priori* com a produção *à posteriori*, o que contribuiu decididamente para a caracterização pormenorizada de cada uma das categorias e subcategorias como garante de que a taxonomia encontrada (quadro 5.6.) corresponde às qualidades de “exclusão mútua”, “homogeneidade”, “pertinência”, “objectividade e fidelidade” e “produtividade” que “um conjunto de categorias boas deve possuir” (Bardin, 1977/1995: 119-121), desiderato que procuramos cumprir no formato explicativo que para o efeito desenhamos (Fig. 5.24.).

---

assegurar a obtenção da situação real e verdadeira das pessoas que se investiga e, neste sentido, será preferível e mais descritivo falar da necessidade de autenticidade, mais do que validade.

<sup>62</sup> Bardin chama à categorização a “passagem dos dados brutos a dados organizados”, definindo-a como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. Para este autor, “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (1977/1995: 119).

<sup>63</sup> Onde, naturalmente, assumiu papel relevante a informação que nos ficou do excursus autobiográfico.

Feita, assim, a arrumação do material empírico mais denso e volumoso, foi possível proceder à sua categorização e subcategorização sectorial (e.g. anexo B), e extrair para cada uma delas e por família vinhetas (e.g. anexo C) contendo dados líquidos para a construção da análise, bem como a recolha de sinopses<sup>64</sup> de citações textuais de suporte, a seu tempo, da descrição que houver merecimento fazer, não só para “ilustrar o nosso discurso enquanto analista social, mas também provocar um diálogo interpelante entre a teoria e a empiria e entre as nossas interpretações e as interpretações dos actores no terreno” (Ferreira, 2003: 50).

Num tempo em que as novas tecnologias estão por aí ao serviço de tudo e de todos, os seus recursos permitiram-nos através do processador de texto (Microsoft Office Word 2007) pôr, compor, decompor e recompor textos ao jeito dos nossos propósitos investigativos, o que facilitou a análise de conteúdo dos dados recorrendo a um processo de “artesanato interpretativo” (Bogdan e Biklen, 1994: 232-5) em que o tratamento manual se mostrou revelador de aspectos importantes do processo social em apreço onde, não raras vezes, a reposição que a memória do investigador faz dos momentos vividos e outras leituras que as imagens recolhidas e várias vezes visualidades não deixam de evidenciar para além das palavras ditas, recriam situações com significado sociológico relevante para o estudo que nenhum programa informático está habilitado a fazer para já.

Os computadores e o *software* devem ser encarados como uma ferramenta pragmática que apoia a investigação qualitativa e o impacto que aí têm objecto de reflexão pelos utilizadores, mas, contudo, de uma forma comedida, que rejeite a diabolização ou o endeusamento, pois o interesse com que se devem observar e ter não pode esconder “que a revolução tecnológica introduzida na investigação qualitativa pelos PC’s e os programas CAQDA<sup>65</sup> pode dizer-se que ainda não aconteceu” (Flick 2005: 264). Aliás, desta cautela dão conta Richards e Richards, responsáveis pelo desenvolvimento de um dos programas mais importantes e conhecidos no meio académico (NUD\*IST)<sup>66</sup>, ao afirmarem que “o método informatizado pode ter drásticas implicações no processo de investigação e nos seus resultados, desde restrições inaceitáveis na análise até à abertura de possibilidades inesperadas” (1998: 221), o que

---

<sup>64</sup> Para Guerra, “as sinopses têm como objectivos centrais: reduzir o montante do material a trabalhar identificando o *corpus* central da entrevista; permitir o conhecimento da totalidade do discurso, mas também das suas diversas componentes” (2006: 73).

<sup>65</sup> CAQDA – Computer-Aided Qualitative Data Analysis – programa de análise de dados para investigação qualitativa.

<sup>66</sup> NUD\*IST – Non-numerical Unstructured Data Indexing Search & Theorizing.

diz bem do caminho que ainda falta percorrer para se chegar a um aperfeiçoamento que deixe a análise qualitativa computadorizada a coberto das fragilidades que hoje a envolvem e, nesse sentido, a podem empobrecer. No que ao nosso estudo concerne, fomos até onde as ferramentas disponíveis nos permitiram ir tida a vantagem que do seu uso tivemos para nos aligeirar trabalho de organização do material escrito e ficamo-nos pela possibilidade que da manipulação dos dados daí nos adveio de pode prescindir doutras análises informáticas pela aplicação de programas que, como vimos, ainda são susceptíveis de muitas oscilações.

No tratamento dos demais dados e tida a sua focalização muito específica e pouco extensa no conteúdo que enformava cada um deles, as transcrições das entrevistas individuais e as vinhetas extraídas das observações indirectas foram objecto de análise de conteúdo muito circunscrita e de sistematização e descrição que pela sua dimensão se abarcavam em sinopses transcritas informaticamente e daqui analisadas sem perda de conteúdo ou expressão significantes para os propósitos da investigação.

No que particularmente concerne aos documentos fotográficos, sobretudo aos mais antigos, preocupou-nos que da selecção realizada ficassem imagens onde o *punctum*<sup>67</sup> que de cada uma delas em nós ressaltou de uma forma simultaneamente sensível e indelével se constituísse como expressão dialógica de um tempo e um momento dados potencialmente capaz de, por contraste ou por si só, se constituir também como elemento valoroso para a interpretação que da realidade que lhe subjaz tomamos a incumbência de fazer quando a este trabalho nos abalançamos.

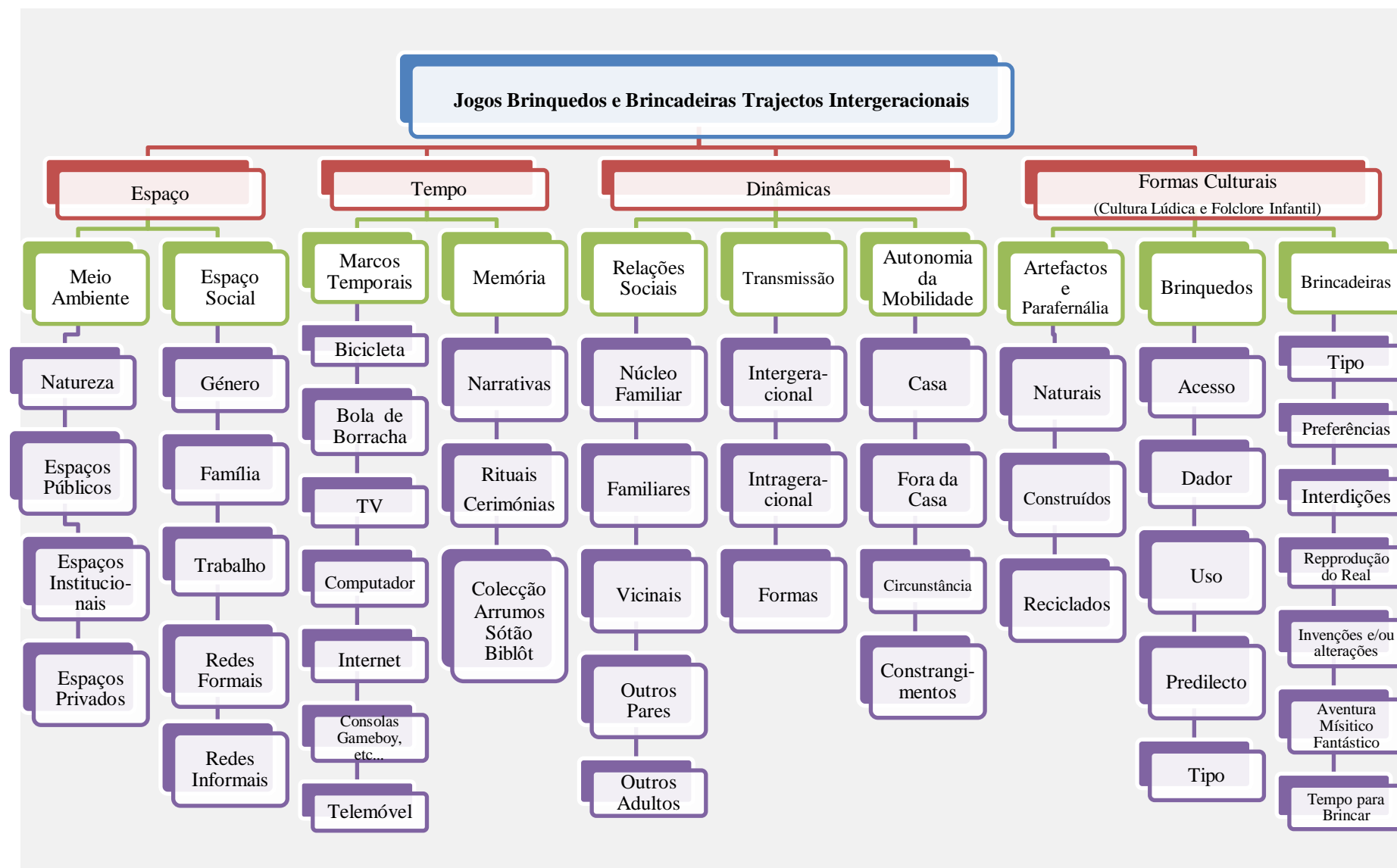
Das muitas fotografias que analisamos, as que saíram dos museus são, por natureza, documentos públicos e nessa condição são integradas neste estudo sem que nada mais haja a cuidar do que a necessária citação da fonte de proveniência. Das demais, todas são expressão de desprendida exposição de pedaços de vidas vividas prontamente disponibilizados sem qualquer reserva pelos que entram na sua história ou dela quiseram a seu tempo fazer o correspondente registo.

É com este conjunto de documentos, peneirados para lhe separar o joio, que se há-de agora dar a conhecer a colheita que a seara laboriosamente lavrada e semeada produziu e, pelo fim, dela procurar guardar semente que noutros plantios futuros possa voltar a germinar e a frutificar outra vez.

---

<sup>67</sup> O conceito de *punctum*, aqui considerado, foi desenvolvido por Roland Barthes na obra *A câmara clara* (2008). É utilizado pelo autor para destacar um "detalhe" numa foto que chama a atenção daquele que a olha. *Punctum* é o que toca, o que choca, o que fere a sensibilidade. "O punctum de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere)." (BARTHES, 2008: 35).

**Fig. 5.23. Matriz Analítica das Entrevistas Coletivas**



**Quadro 5.6. Categorias e códigos da análise de conteúdo**

Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Trajectos Intergeracionais				
Dimensões	Categorias	Cód.	Subcategorias	Cód.
Espaço	Meio Ambiente	CMA	Natureza	CMA1
			Espaços Públicos	CMA2
			Espaços Institucionais	CMA3
			Espaços privados	CMA4
	Espaço Social	CES	Género	CES1
			Família	CES2
			Trabalho	CES3
			Redes formais	CES4
			Redes informais	CES5
Tempo	Marcos temporais	CMT	Bicicleta <sup>68</sup>	CMT1
			Bola <sup>69</sup>	CMT2
			TV	CMT3
			Computador	CMT4
			Internet	CMT5
			Novas Tecnologias Digitais <sup>70</sup>	CMT6
			Telemóvel	CMT7
			Outros <sup>71</sup>	CMT8
	Memória	CM	Narrativas	CM1
			Rituais/Cerimónias/Simbolismo	CM2
			Colecção/Garagem/Arrumos/Adorno	CM3
Dinâmicas	Relações Sociais	CRS	Núcleo familiar	CRS1
			Familiares	CRS2
			Vicinais e amigos mais íntimos	CRS3
			Outros pares	CRS4
			Outros Adultos	CRS5
	Transmissão	CT	Intergeracional	CT1
			Intrageracional	CT2
			Formas	CT3
	Autonomia da Mobilidade	CAM	Casa (casa, quintal e porta de casa)	CAM1
			Rua e arrabaldes da casa	CAM2
			Circunstância	CAM3
			Constrangimentos	CAM4
Formas Culturais (Cultura Lúdica e Folclore Infantil)	Artefactos e Parafernália	CAP	Naturais	CAP1
			Construídos	CAP2
			Reciclados	CAP3
	Brinquedos	CB	Acesso	CB1
			Dador	CB2
			Uso	CB3
			Predilecto	CB4
			Tipo	CB5
	Brincadeiras	CBR	Tipo	CBR1
			Preferências/Fascínio	CBR2
			Interdições	CBR3
			Reprodução do real	CBR4
			Inventadas e/ou Alteradas	CBR5
			Aventura/Místico/Fantástico	CBR6
			Tempo para brincar	CBR7

<sup>68</sup> A bicicleta e com ela o aparecimento do pneu e do aro que tomou a vez da roda de verguinha e da gancha ou gancheta, agora substituída pelo pneu de bicicleta, ou do de carro movido com dois paus lateralmente enfiados;

<sup>69</sup> Substituição da velha bola de trapos pela de capão, borracha e depois plástica e o balancear do jogador de futebol entre o 'gandulo de ontem e o herói de hoje';

<sup>70</sup> Consola, gameboy, playstation, mp3;

<sup>71</sup> Outros: aparecimento do berlinde, o quarto dos brinquedos, o brincar por opção da criança e não por condição de género, a institucionalização (infantário, creche e ATL), constrangimentos policiais...

### **Fig. 5.24. Análise das entrevistas colectivas – Perfis da categorização e subcategorização**

A partir da constituição de quatro agrupamentos focalizados em domínios que configuramos como traves mestras onde assenta a plataforma em que o jogo, o brinquedo e a brincadeira fizeram o seu percurso histórico – espaço, tempo, dinâmicas sociais e formas culturais – enuncia-se com detalhe o perfil das categorias e correspondentes subcategorias que de cada uma delas julgamos emergir, cuidando-se com esta clarificação eventuais desvios no tratamento do conteúdo do material investigativo recolhido para a análise vertente e, concomitantemente, precavendo-se as inerentes consequências danosas que para a investigação daí poderiam advir.

#### **ESPAÇO:**

CMA – O **Meio Ambiente** enquanto espaço físico depositário dos lugares da brincadeira repartidos por:

CMA1 – **Natureza**: montes, bouças, campos, quintas, quintais, caminhos e outros espaços indefinidos na sua esfera de pertença;

CMA2 – **Espaços públicos** de livre acesso: parques infantis e de recreio, ruas, largos, praças e pracetas;

CMA3 – **Espaços institucionais**, públicos e privados (de acesso condicionado): escolas, adros das igrejas, escuteiros, ATL's e centros de aprendizagens não escolares;

CMA4 – **Espaços privados**: Casa, fora (quintal) e dentro (sótão, cave, quarto de dormir...).

CES – O **Espaço Social** e os referentes que no seu seio emergem, particularmente os que concernem à correlação entre:

CES1 – Brincadeira **e género**;

CES2 – A brincadeira **e** o posicionamento da **família**, nomeadamente no que ao seu papel incentivador, persuasor, proibitivo ou neutro respeita;

CES3 – Brincadeira **e trabalho** (infantil doméstico, ou não);

CES4 – Brincadeira **e redes formais**, designadamente as interações lúdicas desenvolvidas no seio das instituições (família, escola, catequese, escuteiros...)

CES5 – Brincadeira **e redes informais**, a partir das quais se desenvolvem as actividades lúdicas, constituídas pelos vizinhos, grupos de amigos, grupos de moradores alargado ao lugar ou à freguesia;

#### **TEMPO:**

CMT – Marcos temporais consubstanciadores da emergência de novas conquistas, acontecimentos ou configurações civilizacionais que influenciaram e em momentos dados alteraram os quadros em que se tem desenvolvido historicamente o jogo, o brinquedo e a brincadeira, nomeadamente, entre outros:

CMT1 – O aperfeiçoamento até aos contornos que deram no último quartel do século XIX à **bicicleta** a configuração que hoje conhecemos e a consequente disseminação do seu uso junto do grande público no dealbar do século XX, e, a partir de então, o fascínio



que provoca junto das crianças, que nela encontram uma nova forma de ludicidade que compete e rivaliza com as tradicionais rodas e carrinhos de tracção manual e deslocação pedestre dos brincantes. Aliás, conjuntamente com o do automóvel, é delas que emerge o pneu como brinco também ele substituto da vetusta roda de verguinha ou arame e respectiva gancha ou gancheta, agora substituída por um ou dois paus-guia (consoante se tratasse, respectivamente, de tanger um pneu ou aro de bicicleta ou um pneu de um automóvel).

CMT2 – O aparecimento das primeiras **bolas de capão, de borracha ou já massificadas pelo plástico**, vendidas ou sorteadas nas tascas, mercearias e cafés, anunciadoras do fim da milenar bola de trapos e consequente despertar de uma nova e encantatória envolvência das crianças na prática de jogos e brincadeiras que mobilizassem esses novéis aparatos, contribuindo, sobretudo, para a explosão definitiva do futebol como brincadeira massificada junto das crianças;

CMT3 – As primeiras emissões de **televisão** e, através delas, a mudança que a paisagem da brincadeira conheceu ou o recato com que intramuros deteve em casa as crianças;

CMT4 – O **computador** e o mundo lúdico que em seu redor se desenvolve e que prende as crianças ao interior das habitações, a que se junta, mais tarde ...

CMT5 – A **Internet** e a revolução que com ela nasceu no mundo comunicacional e da diversão, que arrebatou positivamente as crianças;

CMT6 – As Novas Tecnologias Digitais, **consola, gameboy playstation, mp3, etc.**, também elas brinquedos desta Era Digital da segunda modernidade, vivida sobretudo dentro de casa pelas crianças;

CMT7 – O **telemóvel**, provavelmente o mais apetecido e usado dos objectos deste tempo, com que muitas crianças brincam;

CMT8 – O aparecimento do berlinde, o quarto dos brinquedos, o brincar por opção da criança e não por condição de género, a institucionalização (creche, infantário, jardim-de-infância, ATL), constrangimentos policiais...

CM – O que a memória (oral, social ou material) guarda, designadamente:

CM1 – Nas **narrativas** de histórias lúdicas ou com elas interferentes marcantes da infância;

CM2 – Nas evocações em **cerimónias** ou **rituais**;

CM3 – Em colecções e espaços de arrumos de jogos e brinquedos (quarto, garagem, arrecadação, sótão...) e nos que ainda hoje servem de adorno sobre um móvel ou uma estante de casa.

## **DINÂMICAS:**

RS – As **Relações Sociais** onde se desenvolvem as interacções brincantes e as suas distintas proveniências:

CRS1 – **Núcleo Familiar** (coabitação): pai, mãe e irmãos;

CRS2 – **Família Alargada e Outros Familiares** próximos: avó, avô, tios e primos;

CRS3 – **Vicinais**: amigos porta com porta, da mesma rua, do mesmo lugar, amigos de maior intimidade...

CRS4 – **Outros pares**: amigos, amigos de amigos, colegas, colegas de escola, de catequese ou escuteiros, coetâneos, crianças mais velhas, líderes;

CRS5 – **Outros Adultos** (não familiares): professores, monitores, criados...

CT – Os canais **de Transmissão** da brincadeira a partir e por onde se (des)encadeou historicamente o processo e as formas que revestiu nas suas configurações:

CT1 – **Intergeracional**: a partir dos pais, dos professores, monitores ou outros adultos;

CT2 – **Intrageracional**: no seio da fratria, com os vizinhos, no núcleo de amigos ou entre colegas de ofício à margem e apesar da presença constante dos adultos;

CT3 – Das **formas** de auto-aprendizagem por observação não participante e participação, ou através do ensino provindo das interações com os mais velhos, da TV ou da própria interpretação do mundo dos adultos.

CAM – A **Autonomia da Mobilidade** de que as crianças dispunham, ou não, para brincar, tomando como referentes os locais em que o faziam, nomeadamente:

CAM1 – A **casa** por dentro (quarto de dormir, sala, cave, sótão) e por fora (quintal, horta, terreiro...) e à porta de casa;

CAM2 – Os locais de **fora da casa**: na rua, no lugar ou nos caminhos e lugares que permeavam os espaços escolares, da catequese e demais instituições;

CAM3 – A **circunstância** em que a brincadeira se desenrolava: quando queria, quando fosse, às vezes, fugindo de restrições ou usando estratégias para o fazer;

CAM4 – Os **constrangimentos** que se colocavam às crianças no acto de brincar (impedimentos inultrapassáveis pelas crianças): familiares, trânsito, género, policiais, parapoliciais (guarda-barreiras e administração municipal) ...

#### **FORMAS CULTURAIS** (cultura lúdica e folclore infantil):

CAP – Os **Artefactos** e demais **Parafernália** (tralha) que as crianças arregimentavam ao serviço dos seus brincar, saídos de tudo e de nada ou arditamente por si confeccionados, que, concomitantemente, podemos repartir por:

CAP1 – **Elementos naturais**: pedras lascadas (malhas), pedrinhas, ramos de árvores, terra, areia, solo/chão, os próprios actores...;

CAP2 – Utensílios **construídos** pelas próprias crianças: carrinhos de madeira, físgas, rodas de arame, ganchetas, bolas de trapos, bonecas de trapos...;

CAP3 – **reciclagem** de materiais: rolamentos (para carros), pneus, cordas, bilhetes de transportes....

CB – O ciclo dos **brinquedos** tradicionais, industriais (mecânicos e eléctricos) e digitais, particularmente no que respeita:

CB1 – Ao **acesso**: nunca, muito ocasionalmente, às vezes, por tradição (natal, aniversário, romarias), como gratificação/incentivo (passagem num exame) ou conquistado ‘com jeitinho’;

CB2 – Ao **dador**: pais, avós, padrinhos, amigos, instituições...

CB3 – Ao **uso** que é dado ao objecto: para brincar, guardar (coleção), ornamentar, partilhar, dar ou simplesmente ter;

CB4 – Ao brinquedo **predilecto** que toma lugar na estima da criança;

CB5 – Ao **tipo** de brinquedos marcantes e como tal lembrados: bola, bicicleta, pião, carros, computador, gameboy, playstation, telemóvel....

CBR – As **Brincadeiras** historicamente presentes no universo lúdico das crianças:

CBR1 – Uma **tipologia** multifacetada e marcante, que, como e enquanto tal, é assim lembradas sem ter que obedecer a um rol impessoal: jogar o pião, à corda, à bola, brincar ao escondidinho, aos polícia e ladrões... podem constituir exemplos a apontar;

CBR2 – As brincadeiras **preferidas**;

CBR3 – As brincadeiras **interditas** por acção de outrem (GNR, PSP, pais, professores, outros adultos), obstáculos estratégica e astuciosamente contornados pelas crianças (vigia, ludibrio, mentira de conveniência, fuga...);

CBR4 – As brincadeiras **reprodutoras do real** saído da vida quotidiana dos adultos;

CBR5 – As brincadeiras **inventadas e/ou alteradas**;

CBR6 – O brinco **aventuroso, místico e/ou fantástico** saído da imaginação e do sonho de cada criança;

CBR7 – O **tempo** para brincar: muito, pouco, nenhum, esporádico, todos os dias...

#### 4.7. O relato da investigação

A ausência de uma distribuição estatística, de números ou de quadros a partir duma e doutros elaborados para ilustração e sustentação quase que por si só dos resultados de uma pesquisa, como ocorre em larga medida com os estudos de matiz positivista, faz da escrita, quiçá, uma arma decisiva para a afirmação da investigação qualitativa no concerto das ciências sociais. Ao texto, tidas essas características explicativas, que, na verdade, a qualquer outro cabe sem dúvida, mas que, contudo, aqui, também se configuram como predominantemente descritivas de um fenómeno estudado que só pela palavra é passível de ser comunicado, é, deste modo, consignado um papel com duplo significado, que lhe cabe cumprir para se haver com o a propósito que tal função indubitavelmente lhe comete: o de não só, como lhe era sempre devido, “constituir um instrumento de registo de dados e uma base de interpretação e, conseqüentemente, uma ferramenta epistemológica, mas também, e acima de tudo, [ficar, concomitantemente, como] um instrumento de mediação e comunicação dos achados e do conhecimento” (Flick, 2005: 241).

No escrito fica, pois, depositado um papel importantíssimo para a afirmação de uma presença precisa sem a qual a investigação qualitativa teria muitas dificuldades em dar a conhecer os procedimentos que conduziram às suas descobertas e aos resultados

que a elas estão associados e, consequentemente, obter público reconhecimento dos seus méritos e dos contributos que deles podem ser extraídos para as reflexões que sobre a posição global da pesquisa se vão processando e dos quais ela se vai retroalimentando no *continuum* que vai marcando o seu curso. Como refere Wollf

Fazer ciência social significa principalmente produzir textos...As experiências de investigação têm que ser transportadas em texto e entendidas com base em textos. Um processo de pesquisa só tem descobertas, quando e desde que estas possam ser lidas num relatório, independentemente de quantas e quais foram as experiências feitas pelos que estiveram envolvidos na pesquisa. A possibilidade de observação e de objectividade prática dos fenómenos das ciências sociais é estabelecida em textos e em mais lugar nenhum. (1987 apud Flick, 2005: 241)

É com este encarar da escrita como o cerne das ciências sociais que partimos para a elaboração do relatório da investigação feita pelo alinhamento mapeado ao longo deste capítulo metodológico, conscientes de que, também aqui, as marcas do principal instrumento de investigação não poderão ser ilididas numa impensável abstracção que disso o investigador pudesse sequer fazer agora menção. Todavia, quando se interroga em torno da forma como, mesmo debaixo de algum condicionalismo, nos havemos de desenvencilhar da tarefa, não pode, como recomenda Sarmento (2000b: 268), deixar de reconhecer-se a indispensabilidade de uma estrutura de construção de sentido para o que vai, com o selo de quem escreve, tomar corpo de letra, necessariamente com uma gramática que lhe é inerentemente própria, uma estrutura narrativa consequente, regras que lhe orientem o sentido e no trilho deste encaminhem quem o houver de ler.

O texto conseguirá responder ao essencial das inquietações que subjazem da precedente recomendatória por fidelidade a um registo dialógico e polifónico onde o investigador consiga abrir espaço suficiente para que nenhuma das vozes dos actores fique, na sua pluralidade e, por vezes, dissonante afirmação, no silêncio das fitas magnéticas ou das vinhetas de transcrição e muitas vezes, até, se sobreponha na primeira pessoa à paráfrase nem sempre fiel à origem, orientado por um fio condutor significativamente coerente com o que foram os propósitos do estudo e um esforçado trabalho de nunca por nada trair a tradução da realidade que do espelho com que se confronta lhe entra olhos adentro e nas suas mãos haverá, pelo texto, de ganhar a forma e o jeito que daí advém.

Afinal, quem melhor do que o investigador para falar daquilo que só os seus olhos viram e os ouvidos escutaram?

Um apontamento final para a gramática do texto científico onde, por respeito à regra e ao estilo, quantas vezes os escritos académicos ficam aprisionados no emaranhado dos conceitos em que, cada um a seu modo, flutuam, construindo documentos que pela densidade e compacticidade da sua estrutura dificilmente se libertam da esfera reduzida da sua produção e, conseqüentemente, da pequenez do círculo a que, nessa conformidade, fica reduzido o seu público consumidor. Como assinala Caria “a ciência social deve dirigir-se preferencialmente aos actores sociais para os abordar nas suas capacidades reflexivas e estratégicas de acção crítica, em contexto, e não apenas para reproduzir novos e velhos discursos abstractos, críticos da acção de outros” (1999: 11-12). Se caminhar neste sentido, a Sociologia estará pronta a “sensocomunizar-se” (Santos, 1998: 57) sem que tal tenha que ser feito através de textos de fácil leitura, mas aprendendo a legitimar o conhecimento científico na interacção com aqueles que, fora do campo universitário, têm outras lógicas de interpretação e de acção, numa posição dialógica onde, na sua diversidade, as linguagens se consigam escutar e, conseqüentemente, as gramáticas que as enformam entender, o que, naturalmente, não se consegue lograr sem algum esforço de adaptação.

## II PARTE

### JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: UMA HISTÓRIA (IN)TEMPORAL

#### CAPITULO VI

#### OS CONTEXTOS DO JOGO E DA BRINCADEIRA

##### 1. No espaço físico

##### 1.1. Dum mundo sem fronteiras...

Jogar e brincar são expressões das culturas infantis levadas à cena em locais de que as crianças se apropriam para aí construírem os teatros lúdicos em que se consubstanciam. Todavia, são plurais as configurações que enformam os palcos que dão guarida às brincadeiras, que, conseqüentemente, à sua conformidade todas elas terão de ater-se ou, quando não, de adequar.

Os bisavôs, que constituem o estrato geracional mais velho do universo dos informantes, estendida desde o princípio da segunda década do século passado até ao dealbar da década de quarenta, brincaram nos mais diversificados espaços, tida, naturalmente, a localização geográfica dos seus agregados familiares.

No mundo rural, brincadeira e natureza andaram sempre de par em par, emergindo como binómio inseparável onde as próprias fronteiras dos espaços público e privado se (con)fundiam numa terra de ninguém por onde as crianças vagueavam livremente. Montes e campos, privados ou maninhos, e caminhos por onde se acedia a uns e a outros ou que serpenteavam por entre os lugares das aldeias onde se bifurcavam em largos de todas as dimensões, quantas vezes entrados terreiros adentro das habitações sem qualquer obstáculo que delimitasse esses espaços, foram grandes palcos por onde, brincantes, todos foram crescendo. O próprio espaço privado da casa por onde se detinham por vezes nas brincadeiras ficava para lá das paredes da habitação, nos terreiros, nos quintais ou nos eidos que lhe estavam contíguos e que tudo ligavam à natureza também.

A escola, a que só o casal Cunha (F3) foi por um tempo curto, ele para aprender a fazer o nome, “*mal*”, como magoado o diz, e nem isso, ela, não mais é do que uma ténue lembrança de um espaço de brincadeira, ao contrário da catequese que emerge como tal de uma forma mais assídua nos seus quotidianos.

Na memória já muito apagada da D. Ana (F9), onde o trabalho desde tenra idade se sedimentou sobre a brincadeira que brincou e a muito custo foi lembrando como se

de algo de proibido se tratasse, e na reiterada recordação dos demais informantes deste estrato geracional de uma presença constante nas suas vidas quotidianas dos dias de minguia severa que o Portugal rural, atrasado e miserável dos seus tempos carregava – “*uma sardinha dava para três comerem*” foi, a propósito, desabafo em que o senhor Clara (F4) e o senhor Cunha (F3) coincidiram – a brincadeira tem marcas de uma época divertida e vivida numa liberdade que nem mesmo a dureza da vida lembrada logrou dissipar, emergindo, antes, como a mais bela das recordações desse tempo já distante, pudemos lê-lo na transfiguração que as suas expressões faciais sofriam quando a nossa conversa se focalizava apenas nisso.

A vida urbana tem especificidades que tornam os lugares que as crianças habitam para brincar bem diferentes dos que oferece o bucolismo das aldeias, com o espaço marcadamente público a assumir particular preponderância, mas, todavia, com traços de ruralidade sempre presentes como imagem de marca desse país marcadamente rural que foi Portugal até às portas do 25 de Abril de 1974 (Barreto, 2007: 5).



**Fig. 6.1.** A escola primária masculina de Vila Verde (Conde Ferreira) localizou-se até ao final da década de sessenta passada ao fundo do Campo da Feira, bem ao lado do grande edifício sede da Câmara Municipal e do Tribunal de Comarca. Sem logradouro próprio, o local de recreação dos rapazes espraiva-se por todo o vasto recinto, como a foto dos anos quarenta passados bem retrata.

Na vila de Vila Verde, o grande largo que constituía o Campo da Feira, hoje Praça da República, foi o palco por excelência das brincadeiras do senhor Armando (F1), mais pelo grande passeio que lhe ficava fronteiriço à casa, pois, como recorda, “*naquela altura não havia carros*”, e do senhor Augusto (F6) em todo ele e mesmo para mais além, por onde, ao sul e seguindo pelas traseiras da escola, ficava “*longras*”,

exactamente onde, depois do casario, se abria então a campanha que se estendia até Barbudo. Ao largo do Campo da Feira ficava adstrita a escola primária masculina e nele plasmado o seu recreio, pelo que as crianças da escola tinham os seus momentos de recreação no cenário em que todos os dias do ano por aí então brincavam (Fig. 6.1.). A catequese fazia-se na velha matriz, distante mil metros do Campo da Feira, e constituía também cenário de brincadeiras no seu terrado fronteiriço exterior ao adro e no caminho que para lá ir e daí regressar todos tinham que percorrer. Todavia, a poente da Vila, no Lugar do Reguengo, a D. Ester (F2) brincava nos campos e nas bouças da casa, da vizinhança ou de *‘ninguém’* com o aglomerado urbano ali a dois passos apenas.

O espaço da brincadeira *“era ao ar livre, onde calhasse, no largo...”* repetiu algumas vezes a D. Teresa (F10), numa assunção de que isso constituía algo que fazia parte integrante das suas vidas. Mas *“com regras”*, como o senhor Armando (F1) gostava de reafirmar o pressuposto que estava subjacente ao acto e que seu pai fazia questão de impor e fazer cumprir (não se afastar muito da zona da casa e, noite caída, a ela recolher). Em boa verdade, a pequenez da vila de Vila Verde não a diferenciava assim tanto, ao tempo, das suas aldeias.



**Fig. 6.2.** Há meio século atrás, como já antes por ali o fizera o mais velho da Família Massa (F7), a Avenida da Liberdade ainda podia servir às crianças de espaço para as suas brincadeiras de rua (Fonte: Museu da Imagem/Câmara Municipal de Braga)

Curiosamente, há sete décadas atrás as crianças bracarenses da área urbana, tal qual as suas coetâneas das mais rurais das aldeias de então, ainda podiam brincar nos



campos e quintas que por esse tempo orlavam o casario da cidade. “*Brincava na rua da Ponte [integrada na que hoje é a Avenida da Liberdade], no Monte Picoto, no largo de S. João da Ponte, nas margens do Rio Este e nos campos hoje tomados pela expansão urbana da cidade*”, confirma o senhor Carlos Massa (F7) com todo o pormenor. Porém, o cidadão mais profundamente embrenhado na urbe, residente nas zonas que se encastravam bem dentro da mancha urbana, brincava no espaço público que lhe ofereciam as ruas, as praças, as pracinhas e os largos da cidade. Como refere o senhor Geraldo (F8), “*nós morávamos na Rua de S. Marcos e os nossos quintais eram... virmos para a rua*”.



**Fig. 6.3.** "Os nossos quintais era...virmos para a rua". Por aqui, tal qual assim o fez o senhor Geraldo, paredes meias com a residência na Rua de S. Marcos ali a uma vintena de metros, pelo lado esquerdo, e a alfaiataria do pai nesta tranquila Avenida Central da cidade. O estrato geracional que se lhe seguiu nasceu e cresceu por cima das arcadas, à esquerda na foto, onde passou a residir depois de constituir família (Fonte – Fototeca do Museu Nogueira da Silva)

A escola e a catequese também aparecem referenciadas como locais por onde a brincadeira passava, bem como a própria casa, mas é no espaço público que se encontra montado o essencial dos cenários que nesse tempo lhe deram vida.

A vida brincante do grupo geracional que se lhe seguiu (o terceiro na escala descendente dos informantes integrados nos respondentes onde se situam os avós) emerge nos meios rurais dominada por uma geografia onde continua a imperar um predomínio das actividades praticadas fora de casa onde os lugares que se misturam com a vida da agricultura continuam a tomar particular evidência. Os montes ou bouças,

os campos, o varandão ou sequeiro, constituem, por isso, espaços de brincadeira por excelência naquela mistura difusa que abarca o que é propriedade dos utentes e o que ‘não é de ninguém’, ou assim o parece, porque ou não tem vedação ou a que tem pouco mais que simbólica o é e, conseqüentemente, facilmente escalável pela mais pequena das crianças.

Por entre aqueles aparecem outros locais a lembrar que tudo era apropriado para brincar. O senhor Joaquim (F4) recorda-se que brincava no largo que ainda hoje existe defronte da casa onde mora, *“tinha ali um larguinho e praticamente era ali o encontro da canalha toda daqui do lugar”*, precisa. Lembra a D. Maria do Céu (F9) que *“havia outro sítio aonde os rapazes e as raparigas se juntavam a brincar todos ao fim da tarde, que era na estrada que vai para o rio. Quando tinha um bocadinho de tempo lá ia eu para aqui e para acolá atrás das brincadeiras”*. No demais, a catequese continua a pontuar as lembranças lúdicas de então, e a escola, cada vez mais frequentada, ganha um papel no domínio da recreação que no estrato geracional anterior só tinha para um ou outro que por lá ia. No entanto, lembra e reforça o senhor Luís (F3), as brincadeiras não eram só lá, *“não, faziam-se cá fora da escola, quando vínhamos à Igreja, à missa, à doutrina, juntávamo-nos todos...às vezes brincadeiras, outras sapatadas...e também nos caminhos”*. Todavia, lembra a D. Lúcia (F2), *“por vezes o tempo lá fora fazia-se pouco para as brincadeiras porque a mãe marcava-nos sempre a hora...olha, ides à missa, a missa é às tantas, às tantas horas tendes que estar aqui em casa, se não...”*, acena, rindo, uma mão ameaçadora como que lembrando cenas passadas, que a mãe, bem ali ao seu lado, ratifica com um ténue e concordante balancear da cabeça.

Mantém-se um tempo onde as brincadeiras das crianças são claramente predominantes nos espaços abertos da natureza, com o domínio privado, sobretudo os terreiros das casas, a aparecer também referenciado nas práticas, mas, contudo, sem a expressão do que lhe é exterior, que emerge como algo de verdadeiramente apelativo, nem que para tanto, como gostosamente recordou a D. Maria do Céu (F9) *“tivesse que fugir para as ‘bailonas’ [alcunha de vizinhas que constituíam um ‘rancho’ de oito irmãs] para brincar nos campos com elas”*. E, como transparece e no-lo confirmaram, não raras vezes, era vê-los aos bandos a vadiar sadiamente por um qualquer lugar da aldeia.

O pequeno meio urbano vilaverdense da última metade da década de quarenta e das de cinquenta e sessenta, manteve-se ainda muito apertado pelo mundo rural que o circundava e que por si adentro penetrava na envolvimento social que lhe emprestava o

povo agricultor que por aí fazia muito do seu quotidiano, sobretudo junto do comércio localizado no coração da povoação aonde vinha prover algumas das suas necessidades alimentares, adquirir outros produtos de que necessitava ou trazer ao Mercado Municipal produtos hortícolas para venda. Daí que, muita da brincadeira ainda se fazia pelos campos, também, por isso, na natureza, a par da que bem no interior do conglomerado urbano se espalhava pelo seus descampados, com a presença do velho Largo do Cruzeiro, um largo mais pequeno dentro do grande espaço que era o Campo da Feira, verdadeiro campo de prazeres lúdicos que o senhor João Alberto (F1) lembra com pormenor:

*Aquela fase até ir para o liceu, onze anos, mais ou menos, [a brincadeira] era no Cruzeiro, não era ajardinado, como agora, e era onde a gente jogava a bola...faziam-se ali os jogos, fazia-se tudo, havia ali pano para mangas...às vezes até na estrada...não havia o trânsito que há hoje. Nós, às vezes, estávamos ali a brincar no Cruzeiro e...vem aí um carro!...que era dos Vinha Nova, de lá de cima, e nós íamos a correr para a estrada para ver passar um carro. Era de meia em meia hora ou de hora em hora”.*



**Fig. 6.4.** No Largo do Cruzeiro brincaram todas os estratos geracionais dos Araújo (F1) nossos informantes, num arco temporal que se prolongou ao longo de nove décadas.

No demais, a catequese, agora já numa nova matriz contígua ao Largo do Campo da Feira, mantém-se presença constante no cardápio dos lugares de brincadeira, bem como a escola, mas com o detalhe que o senhor Vasco (F10) faz questão de elucidar para registo:



*O recreio era para aí um quarto de hora ou assim, não era muito...era pouquinho...e, depois, o local era na estrada, um bocadinho ali à frente da escola (refere-se à de Sabariz onde então frequentou a escola primária, quando por lá residiu um tempo em que a mãe aí exerceu a docência) ...não era no recreio que eu tinha as brincadeiras, as brincadeiras que tive foram fora da escola...não havia realmente espaço e o tempo era pouco... [no que concerne à catequese] ...no adro, não muito, mais no caminho para e de lá.*

Todavia, a D. Alice, esposa do senhor Vasco (F10), faz questão de reafirmar o papel que a estrada defronte da escola desempenhou nas brincadeiras deles, pois, como lembra e o senhor Vasco concorda, “lá só passava o carro do senhor doutor Domingos” [um médico de lá natural e residente].

A casa, principalmente o quintal ou domínios que lhe eram anexos, não emerge como *locus* em que os informantes se detenham com a demora e o grande entusiasmo que gastam a falar noutras paragens por onde a vida lúdica das crianças que foram se fez há muitas décadas atrás bem mais assiduamente do que por ali.

Na grande urbe o cenário não sofre alteração de maior entre estes dois primeiros estratos geracionais em análise.



**Fig. 6.5.** Os Massa do 4.º e do 3.º estratos geracionais brincaram há meio século atrás nas margens e coradouros do Rio Este enquanto as mães lavavam nas suas límpidas águas (Fonte: Jorge Massa)

Os Massa, José Manuel e Jorge (F7) – a proximidade de idades e relacionais entre investigador e investigados e a consequente inversão que sofreu a partir destes dispensa, desde aqui, o uso da senhoria em muitas das citações – brincaram um tudo-nada por

casa e pelo pequeno quintal e quase tudo ao longo da Rua Monsenhor Airosa, no largo dos Pelames que lhe ficava ao fundo, nas margens e coradouros do Rio Este que o atravessava, no monte onde hoje está o parque de exposições da cidade, nas quintas que por ali eram coisa normal e, de quando em vez, no largo de S. João da Ponte. Nostálgico, o Jorge Massa (F7) lembra que

*Onde mais brincava era na rua ali à frente, que era bem mais estreita do que é hoje e quase não tinha carros a passar...esta rua (Monsenhor Airosa) não tinha movimento, quantas vezes, aqui defronte [capela de Santa Justa] jogávamos à bola...no meu tempo de brincadeira, tínhamos espaço a mais para brincar...quintas, campos...as crianças andavam na rua, livres...havia uma vadiagem saudável...é incrível como tudo desapareceu.*

Mais a norte da cidade – os Massa (F7) residiram e cresceram no decurso dos dois primeiros estratos geracionais nas fraldas ribeirinhas da freguesia de S. Lázaro – o António dos Ferreira (F5) viveu um tempo em que para brincar em S. Vicente “*era só a rua, até o recreio da escola, no Bairro da Misericórdia, era na rua, e, também, nos campos. Nós tínhamos aqui campos por detrás da cadeia e ali em frente ao Liceu Sá de Miranda...aquilo eram só campos para brincar e...roubar fruta, ir aos grilos...*”. Também brincou por casa, mas muito pouco, na catequese e pelos escuteiros de S. Vicente por onde andou uns anos “*em acampamentos*”.



**Fig. 6.6.** Largo S. João de Souto - neste empedrado os 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> estratos geracionais dos Oliveira (F8) nossos informantes brincaram nos intervalos da escola e da catequese (Fonte: Fototeca do Museu Nogueira da Silva - Universidade do Minho)

Entre estas duas freguesias de Braga, a vida lúdica do Adelino Oliveira (F8) já não teve a componente de ruralidade dos seus congéneres geracionais de S. Lázaro e S. Vicente. Recorda que ainda brincou em alguns quintais da cidade, mas fê-lo,

essencialmente, em casa, na Avenida Central, tal qual acontecera com seu pai, e muito ao correr da sua vida institucional, que, todavia, clarifica:

*Posso distinguir a brincadeira em contexto escolar ou no caminho da escola para casa e vice-versa, que aí...havia umas fugazitas... lá saltávamos o muro da escola industrial que tinha umas amoreiras e...íamos às amoras, e, antes da catequese, depois da catequese...aquele largo empedrado de S. João de Souto...Também ali se jogava e brincava (Fig. 6.6.).*

Com a sua irmã Conceição (F8), assim foi, com a lembrança acrescentada das brincadeiras na Rua de S. Marcos, junto à alfaiataria do pai, para aí mudada da Avenida para que no prédio onde se localizou desde o tempo do avô fosse construído o posto de turismo que ainda hoje lá funciona. Há, todavia, nos depoimentos destes informantes criados em S. João de Souto, uma visível persistência da casa e das instituições por onde andaram na história dos lugares da brincadeira que nos contaram. A centralidade da sua condição de cidadãos e o consequente bulício que a ela se associava aconselhavam a outras quietudes com que, como lembrou o Adelino (F8), sobretudo a mãe, calibrava a vida lúdica que corria, apelativa, ainda pelas ruas da cidade a que acediam com regras.



**Fig. 6.7.** Os Massa do segundo estrato geracional que se nos contou tiveram os espaços onde brincaram seus bisavós e avós (Fig. 6.5.) invadidos pelo urbanismo que lhe tomou as quintas, um rio conspurcado e no lugar do coradouro uma bomba de abastecimento de combustíveis.

No estrato geracional seguinte (segundo), os Massa (F7) ainda vieram à rua brincar, mas confinados ao espaço fronteiro à casa e, sobretudo, ao fim de semana, mas brincavam essencialmente em casa. Aliás, o condicionalismo do novo tempo (Fig. 6.7.) reduziu-lhes o espaço brincante que outrora foi campo fértil por onde durante

décadas gerações de crianças cresceram em liberdade. A rua, embora presente, foi-se apertando em torno da residência e a presença nesta acentuou-se, mesmo onde habitats menos buliçosos que os citadinos garantiam outra segurança, como aconteceu com uma ramificação dos Massa (F7) que em Vila Verde não viu invertida essa tendência de aproximação aos domínios domésticos dos espaços de brincadeira.

Nos Ferreira (F5), o Albino, o mais velho deste 2.º estrato geracional, ainda brincou essencialmente na rua das Palhotas, em S. Vicente, nos campos e no Lugar de Monte Crasto, algures onde hoje se encontra erguido o Estádio Municipal de Braga. *“A cidade ainda não era muito urbanizada, à volta, sobretudo ali pelas Palhotas, ainda havia bouças e campos. Éramos rapazes da cidade que por assim dizer, brincavam na aldeia...nós jogávamos futebol na rua, jogávamos futebol em frente à cadeia, por de trás das árvores e tudo”*, lembra com rigor o Albino.

Já a vida dos Oliveira do 2.º estrato geracional não foi muito diferente da dos Massa desse tempo, muito confinada à casa e a uma época já com muita institucionalização também (escola e, novidade de um tempo outro para as crianças, ATL): *“ O espaço físico da brincadeira não ia muito além da casa, não. Ao fim-de-semana saíamos um bocado daquela área mais familiar, da zona de casa, já íamos mais para o jardim público de Prado, onde tem aquelas Palmeiras muito altas, no Largo da Ponte”*- Ana Teresa (F8).

A dezena de anos que intervala o 2.º estrato geracional dos Ferreira (F5) da dos Massa (F7) e Oliveira (F8), ainda aproximou em muito a geografia das brincadeiras daquela que foi a dos seus pais. Porém, a corrente institucional agora, mais do que presente, começava a emergir com outra acuidade e novas configurações na vida das crianças que aquelas começaram a evidenciar e a qual outra ainda não tinha. Outrossim, o urbanismo e a vida densa que com ele chegou às cidades (Fig. 6.8.) encarregaram-se de fazer o resto.

O crescimento das cérceas nas edificações urbanas trazem consigo um aumento brutal da capacidade de alojar pessoas e, com isso, muita gente para o coração da cidade, que, rapidamente, se satura e, conseqüentemente, expande para tudo quanto é lado, tornando a vida no conglomerado urbano num *continuum* de trânsito e gente em agitação permanentes que tudo e a todos desassossegam.

Os penúltimos dos Ferreira (F5) emergem aqui ainda como depositários de ancestrais práticas territoriais de brincadeiras infantis, mais o Albino, já que a Ana Paula só ao fim-de-semana podia extravasar as paredes de casa para vir brincar na rua e



mesmo até pelas redondezas dar uma volta de bicicleta, detendo-se nos demais dias pelo que lhe era permitido nos espaços de recreação que cabiam nos tempos que intermediavam as actividades lectivas e da catequese.



**Fig. 6.8.** Neste dealbar da segunda década do terceiro milénio a imagem de uma Avenida da Liberdade com condições para que as crianças por lá brinquem como o faziam os Massa (F7) há meio século atrás (Foto 6.2.) é um exercício pouco mais que ficcional (Fonte: autor)

Doze quilómetros a norte, no Vila Verde urbano muito pintado ainda de tons rurais, o panorama da brincadeira continuava misturado com um pouco do contexto urbano e laivos acentuados de ruralidade, como aliás, ainda se respigava na grande urbe.

O Carlos Abreu (F1), para além do quintal da casa, manteve, como já antes de si o fez seu pai e seu avô, uma presença assídua no velho Cruzeiro do vetusto Campo da Feira (Foto 6.4.) e por ali se detinha no sossego de uma pacatez que ainda então perdurava:

*As brincadeiras eram um bocado no quintal da casa dos meus pais...proporcionava-se ali tudo...também vinha cá fora à rua, ainda não havia muitos carros e andava-se bastante à vontade, mas cá fora, só as novidades é que me traziam mais...era um circo que vinha para o largo, os carrosséis, um carro novo que parava por ali...mas as brincadeiras andavam sempre por aí...*

A Teresa Rodrigues (F10), a mais velha deste estrato geracional de deponentes que aqui se perfila como o dos pais, para além do quintal, também brincou, tal qual ainda o fez a Adelaide Gonçalves (F6), uma dúzia de anos mais nova, no meio da rua e nos campos que ao lado ainda resistiam a um urbanismo ao tempo algo distante da pressão com que pouco tempo depois havia de entalar e atrapalhar a vida das pessoas.



As instituições escolar e religiosa continuavam a constituir, antes, de permeio e depois das actividades, entre lugares propícios para as brincadeiras das crianças desse tempo, à laia do que sempre antes assim acontecera.

Entretanto, continuava pelos campos, montes, caminhos e largos muita brincadeira que nas aldeias ocupava este estrato geracional dos pais quando foram crianças. “*Nós, os rapazes, especialmente – lembra o Alberto (F9) – fazíamos equipas, tínhamos lá um largo ao pé de casa, o Largo de Pousada, juntávamo-nos todos, vinham os tintureiros todos da Loureira e brincávamos aí... todos... Jesus... era até à noite*”.

O Álvaro (F9), irmão mais velho do Alberto, lembra mais o peso do trabalho, do que as brincadeiras que tinha por casa, ao Domingo, e, como fez questão de frisar, no pouco tempo do recreio da escola, restos ainda presentes de uma época em que o trabalho imperava, como a seu tempo veremos. No larguinho defronte da casa e no pátio de uma vizinha onde se juntava a criançada também brincou a Flávia (F9) e pelos caminhos, veredas e montes se fazia a brincadeira da Sónia e do Daniel (F2) bem lá no Monte de Castelo profundo e na Quinta do Sol da zona alta e montanhosa de Barbudo, a par com os espaços brincantes que se abriam na e entre a vida institucional, particularmente na escola, como se contaram:

*[Brincávamos] “na escola ou...às vezes...também vínhamos a pé da escola de Real e do ciclo até, lá de baixo [Vila Verde] e...vínhamos a pé...íamos às laranjas e metia outras brincadeiras...vínhamos a comer pelo caminho...o caminho era tanto!...uma pessoa tinha que se alimentar” (Sónia). “Eu já me estendia mais...para a Quinta do Sol, para o Monte de Castelo, para o Lugar da Rua, e nós gostávamos...pegávamos na bicicleta e íamos para aqui, para ali...não éramos obrigados a estar aqui [em casa] ” (Daniel).*

Embora próximo, não era ainda um tempo de grandes constrangimentos no uso dos espaços para a brincadeira das crianças do mundo rural, onde o brincar por entre a escola e catequese se entrecruzava também com o que corria pela natureza. Escola que, como bem lembra, particularizando, o José Manuel (F3), estava muitas vezes bem para lá apenas das brincadeiras do recreio: “*Nós, a escola usávamo-la sempre, juntávamo-nos com os vizinhos...só que agora está fechada...estávamos lá sempre. Às vezes, na hora de jantar, a minha mãe a chamar e nós ainda andávamos no recreio da escola a brincar*”.

Na aldeia ainda era tempo de liberdade para andar por todo o lado onde os espaços, por sistema, não tinham grandes barreiras delimitadoras e o logradouro da

escola era utilizado depois das aulas sem constrangimentos de maior, já que os portões aferrolhados e as grades intransponíveis vieram depois.

## **1.2. ...Às fronteiras do mundo**

O último dos estratos geracionais em estudo, no alinhamento desta análise o mais próximo, o dos que nos informaram na qualidade de filhos, visto de relance, sugere que dele façamos uma análise bipartida.

A metade mais idosa que cresceu na cidade, ainda repartiu a sua vida brincante por várias instâncias, como lembra a Raquel dos Oliveira (F8): *“brincava tanto em casa, como no recreio da escola e tive a sorte de poder dizer que também brinquei na rua. No entanto, o que mais gostava era de brincar na rua. A minha rua era muito sossegada e então podíamos correr e jogar à vontade”*.

Desta realidade dá, também, testemunho, a Raquel Ferreira (F5) e a Vanessa Massa (F7), mas esta constatando que *“à semana não costumava sair de casa, só o fazia ao fim de semana”*; com o Bruno Ferreira (F5), ainda foi assim, também, mas já com a percepção de que tudo mudou entretanto:

*As coisas mudaram, Braga urbanizou-se, agora é praticamente tudo prédios. Ainda cheguei a brincar na rua com os meus colegas, a jogar futebol, as garagens eram as balizas e...íamos para a escola das Enguardas jogar às escondidas, enquanto não a fecharam, depois fecharam aquilo e....*

Por Vila Verde, esse grupo mais velho do primeiro estrato geracional ainda andou muito por fora de casa, no caminho junto de casa a Luísa (F10) e bem mais para lá dele o seu irmão Gabriel, como fez questão de pormenorizar:

*[Brincava] nas traseiras da casa, no terraço ou no quintal, brincava em frente à casa de uma vizinha nossa...na rua...brincava principalmente na rua...também brincava na casa de um amigo, fazíamos jogos na terra e também andávamos no monte a fazer brincadeiras e...no centro da vila, ao pé do tribunal, cheguei a jogar às escondidas aí, quando a gente saía da catequese...e no parque no centro da vila, quando ele era em areia.*

No campo, as coisas da brincadeira ainda se passaram com os mais velhos deste estrato geracional muito pelo espaço de sempre, com os Pimenta (F9) ainda muito metidos nas brincadeiras feitas pela quinta e no terreiro fronteiriço à casa dos avós, onde o fizeram os seus pais, mas sem sair daí, a Cátia e a Otília dos Clara (F4), mais velhas um pouco, ainda brincantes caminho abaixo, caminho acima, de casa para a catequese e a escola e conseqüente retorno, e, também, umas passagens pelo largo lá do lugar onde residem para brincar.

A partir daqui, foi a grande viragem na geografia da vida lúdica das crianças na cidade com o perecimento do espaço público como *locus* que durante décadas abrigou o essencial das suas brincadeiras.

A Inês, a mais nova dos Oliveira (F8), já só pelo colégio e pela casa, sua e das amigas, foi brincando, tal qual o faz por agora a Carla Ferreira (F5) que, para além do recreio escolar, só no quarto pode brincar, pois nem na catequese a mãe o permite, e a Filipa Massa (F7), a mais nova das informantes, que brinca na creche e em casa.

O panorama em Vila Verde pouco se altera. Não fora uma ou outra saída que o Miguel Ângelo e a Juliana, os mais novos dos Gonçalves (F6), fazem ao largo defronte de suas casas para brincar e, de quando em vez, uma saída da Carolina dos Araújo (F1) ao Cruzeiro do Campo da Feira para andar de bicicleta, onde, anote-se, já brincaram seu bisavô, avô e pai (Foto 6.4.), e poder-se-ia afirmar que ver crianças a brincar no espaço público é assunto que passou à história de uma história que essencialmente se fez por aí.

Nem a pacatez da vida nos meios rurais parece querer ajudar muito a este recuo para o domínio institucional e doméstico das brincadeiras das crianças, embora por aqui se vislumbre ainda laivos de alguma resistência à tendência dominante. O João Pedro dos Pimenta (F6) ainda vem brincar à calceta defronte de casa, contando o que o ocupa lá: *“ando de bicicleta e brinco com o Márcio e a Filipa, que são vizinhos nossos, a jogar à bola...às vezes brinco com a minha bola e outras com a dele”*. Todavia, a Mara, a Gabriela, a Nuna e o Ricardo dos Cerqueira (F2) e a Raquel, a Martinha e a Joana dos Cunha (F3), para além dos espaços institucionais da escola e do jardim-de-infância, brincam em casa, no quarto dos brinquedos ou intramuros no quintal, tendo a Martinha uma ligeira condescendência da mãe para ficar um pouco pelo fim da catequese, em Barbudo, a brincar com os colegas que por lá também param, enquanto espera que a mãe a vá buscar de carro para regressar a casa quando esta, estrategicamente, para o efeito, se atrasa sempre um pouco. Excepção que se regista é, por fim, o Márcio, caçula dos Clara (F4), que aos nicos que brinca no recreio escolar e na catequese, onde o pai o vai levar e buscar de carro, exactamente o contrário do que fez com as irmãs Otília e Cátia há uma dezena de anos atrás, às brincadeiras no terreiro de casa e no quarto, junta, ainda, umas quantas saídas ao caminho do lugar que passa defronte da casa para aí andar de bicicleta. E a crer na afectuosa condescendência do bisavô Clara e o ar sorridente que o avô e o pai não se inibiram de mostrar quando o Márcio, por aqueloutro instado, nos falou dessa importante vertente da sua vida lúdica e do que, efectivamente,

para ele representava sair à rua para andar de bicicleta e estar com os amigos, isso não era coisa que os preocupasse, antes pelo contrário.

### 1.3. O fechar de um ci(r)c(u)lo

O quadro sinóptico que legenda o mapa da geografia das brincadeiras testemunhadas por quatro estratos geracionais que para trás deixamos desenhado em toda a sua extensão (quadro 6.1.), seguindo nele hierarquicamente a força e importância espaço-temporal com que cada um dos domínios elencados se apresentou nos depoimentos recolhidos junto dos informantes, conta com particular pertinência uma história que não tem um fim nada condizente com o que o conteúdo de quase todo o enredo parece querer indiciar.

**Quadro 6.1. Sinopse da geografia dos lugares da brincadeira**

Divisão Etária	Lugares da Brincadeira		
	Cidade	Vila	Campo
Bisavós	<i>Esp. público:</i> rua, parque <i>Nat. :</i> montes, campos e rio <i>Esp. institucional:</i> escola e catequese <i>Esp. privado:</i> casa, quintal	<i>Espaço público:</i> largos <i>Natureza:</i> campos e montes <i>Espaço institucional:</i> escola e catequese	<i>Natureza:</i> campos e montes <i>Espaço privado:</i> casa (quintal) <i>Espaço institucional:</i> escola e catequese
Avós	<i>Espaço público:</i> rua, largo, avenida <i>Nat.:</i> campos, monte, rio <i>Esp. institucional:</i> escola, catequese, escuteiros <i>Esp. privado:</i> casa, quintal	<i>Espaço público:</i> largos <i>Nat.:</i> campos e montes <i>Espaço institucional:</i> escola e catequese <i>Espaço privado:</i> casa e quintal	<i>Natureza:</i> campos, montes, caminhos e largos <i>Espaço privado:</i> casa (quintal) <i>Espaço institucional:</i> escola e catequese
País	<i>Espaço público:</i> rua, largo, jardim <i>Natureza:</i> campos, montes <i>Esp. institucional:</i> escola, catequese e ATL <i>Espaço privado:</i> casa e quintal	<i>Espaço público:</i> largos <i>Natureza:</i> campos e montes <i>Espaço privado:</i> casa e quintal <i>Espaço institucional:</i> escola e escuteiros	<i>Natureza:</i> campos, montes, bouças, caminhos <i>Espaço público:</i> largos, estrada, escola (fora de aulas) <i>Espaço institucional:</i> escola, catequese <i>Espaço privado:</i> casa e quintal
Filhos	<i>Esp. institucional:</i> escola <i>Espaço privado:</i> casa <i>Espaço público:</i> rua, praça, pracetas (junto à casa)	<i>Esp. institucional:</i> escola <i>Espaço público:</i> caminho, parque, largo <i>Nat. :</i> monte, campos	<i>Natureza:</i> campos, montes <i>Espaço privado:</i> casa e quintal <i>Espaço institucional:</i> escola e catequese
	<i>Esp. institucional:</i> escola, jardim, creche <i>Espaço privado:</i> casa, quarto de brincar	<i>Esp. institucional:</i> escola <i>Espaço privado:</i> casa, quintal, parque <i>Esp. público</i> junto à casa	<i>Espaço institucional:</i> escola, catequese <i>Espaço privado:</i> casa e quintal <i>Espaço público</i> junto à casa

Ao longo de quase todo o século vinte e na aurora do novo milénio que lhe sucede assistimos à constância do ambiente que rodeou o mundo brincante das crianças por mais de oito décadas e, abruptamente, ao fechamento desse grande círculo, que tinha

como limites o horizonte, para as apertadas fronteiras da casa, muito por dentro e, de quando em vez, pela porta ou portal, e para as instituições que da vida das crianças tratam também, num passe de mágica, quase apetece dizer, que num ápice volatilizou a natureza e o espaço público de que o ser humano se apropriara para seu usufruto, numa inter-relação historicamente tão presente como a existência simultânea de uns e outro o são no planeta que habitam.

Os três estratos geracionais mais velhos nossos informantes nasceram e cresceram num país que até ao início da década de sessenta se manteve configurado numa profunda, persistente e atrasada vida de campesinato generalizado (Barreto, 2007: 5; Silva, 2008: 7) disseminada por todo o território nacional, altura em que se começa a acentuar o processo de desruralização do país com o engrossar dos movimentos migratórios que transmutam do campo para as cidades costeiras o grosso da nossa população indígena (Silva, 2008: 7-8), anunciadores do declínio definitivo de um tempo longo em que Portugal esteve profundamente<sup>1</sup> mergulhado (Baptista, 1996) e que já dera sinais de vacilação em meados dos anos cinquenta nos territórios agrícolas de fronteira (Godinho, 2003). Por este tempo e como anota Barreto, “a sociedade era ainda muito marcada pela ruralidade. Mesmo as pequenas cidades e vilas eram de cariz rural” (2007: 6), imagem e realidade que Braga e Vila Verde então evidenciavam da forma muito marcante como, tida a devida proporcionalidade, do meio dos montes, campos e quintas os casarios dos seus aglomerados urbanos então emergiam suavemente.

Neste cenário, a criança urbana tanto brincava nas ruas ou nos largos como nos campos (Krom, 2006: 23; Lavado, 2007: 50) vivendo nessas sociedades tradicionais a gandaia numa (des)preocupada aprendizagem inter pares de muitas coisas da vida (Amado, 2005: 80; 2006: 61). Por esse tempo, o bucolismo das aldeias ensombrava num lastro abrangente a vida pacata das zonas urbanas onde sobejavam os espaços públicos, que adquiriam, então, consequentemente, a função primordial que a *praxis* humana lhe confere (Certeau, 1994: 202) e sem a qual a sua verdadeira razão existencial se dilui.

Não espanta, pois, que, por força dessa realidade muito homogênea, espaço público e natureza andassem umbilicalmente ligados às crianças numa alternada convivência que só a conotação fundamentalmente urbana daquele (Ascher, 1998:172) justifica que poucas vezes o juntemos com esta quando dos espaços de aldeia falamos. Mas, em boa verdade, o que conta é que o essencial da vida brincante de cada criança se

---

<sup>1</sup> Como anota Baptista (1996), nos anos cinquenta a ocupação do espaço agrícola atinge em Portugal a sua expressão máxima, não restando por essa altura incultos por amanho.

fazia fora de portas, particularmente para longe a dos rapazes, numa envolvimento que a ninguém excluía e de que nenhuma das crianças que se nos contaram pelas vozes dos adultos que são hoje se quisera alguma vez sentir arredada. No demais, presença marcante na vida lúdica delas, a escola, muito mais nos caminhos que para lá confluíam do que nos interlúdios minguidos de um tempo escolar que, habitualmente, ainda se ficava pela metade de cada jornada em metade dos dias de cada ano, e, numa configuração semelhante, a catequese ao fim da cada semana seguindo a par do calendário escolar. Os caminhos (arruados, terrados, calcetas ou simples carreiros campestres) transformavam-se, desse modo, em espaços públicos da brincadeira tal qual como as ruas da cidade, e o espaço escolar adquiria igual dimensão quando as crianças dele se serviam livremente para os ajuntamentos brincantes depois das aulas de cada dia, aos fins-de-semana, feriados e nos períodos de férias.

As três décadas com que se findou o segundo milénio marcam, indubitavelmente, um ponto de viragem na situação. Portugal vive por essa altura um processo de urbanização intensa e acelerada que substitui a sociedade rural, até então predominante, por uma outra urbana frágil e desorganizada (Barreto, 2007: 5), na senda, aliás, do que acontece um pouco por todo o mundo, assolado pela dimensão global de que este fenómeno se reveste e das consequências que lhe estão estritamente ligadas, bem patentes nas concentrações massivas de pessoas – nos países industrializados 60 a 90% da população vem viver para as áreas urbanas – que passaram a ocupar os espaços que antes apenas uma pequena minoria habitava (Giddens, 2004: 574).

Com este inchamento desmesurado a urbe tradicional pereceu e a cidade grande que sobre e para além de si se ergueu trouxe consigo muito tráfego para as ruas, a ocupação habitacional em larga escala dos baldios e das quintas que as orlavam, bem como das praças e largos agora transformados em parques de estacionamento por tudo quanto é lado, e, motor de tudo isso, muita gente que na sua torrente arrasta tudo o que a sociedade comporta, sobretudo o seu lado perverso e a consequente criminalidade que lhe está associada, com os medos que suscita e o sentimento de insegurança que provoca nas pessoas, por isso fugidias dos espaços públicos, que, assim, perdem a vida que historicamente lhes davam os passantes com as suas interações e presença constantes e com elas a identidade que lhes marcava uma relevância social que não têm mais, transformando-se, por isso, em não lugares sem sentido nem significado social algum (Augé, 1993: 83).

Foi com este apagamento dos espaços citadinos onde brincaram bisavós, avós e pais, que o estrato geracional dos filhos se deparou e teve de confrontar, num cenário de todo incompatível com as práticas que nesses arcos temporais deram colorido e expressão às infâncias deles, pelo que agora, concomitantemente, outros cenários terão de ser encontrados para a recomposição de um quadro que, mais tarde ou mais cedo, conheceu o mesmo desígnio um pouco por todo o lado (e. g. Kinoshita, 1984 e 2009; Pastor, 1991: 80-83). Nesta conformidade, em pouco tempo e de forma, para já, irreversível, o espaço público perdeu para a primeira metade deste estrato geracional que nos fica mais próximo no tempo a centralidade que outrora deteve, mantendo apenas uma expressão mínima nos bocados das ruas, praças ou pracetas fronteiriças aos locais de residência, e desapareceu mesmo das suas vidas na metade mais jovem (crianças entre os seis e os doze anos), sobrepujado por uma institucionalização chamada a suprir esta necessidade, acrescida, ainda, com a que do espaço privado doméstico para aí confluíu por impossibilidade manifesta de lá manter as crianças sem o amparo do pai ou da mãe ocupados fora de casa no trabalho de manhã à noite. É neste quadro acanhado que as crianças da cidade se têm de haver hoje para brincar: na escola, jardim ou creche durante o longo tempo que por lá permanecem e em casa onde até podem encontrar um quarto apenas afecto a esse efeito. Apenas isso.

Na vila, a problemática que assolou a cidade penetrou de forma mais lenta e ainda foi trazendo pela natureza e pelo espaço público com acentuada visibilidade as infâncias dos mais idosos do primeiro estrato geracional, mas já com a presença bem vincada da vida institucionalizada, sobretudo escolar, tal qual acontece na aldeia onde os mais velhos dos mais novos ainda brincaram nos montes e nos campos onde o fizeram também os seus avoengos. Todavia, se o bulício desordenado e perigoso da cidade ou o alastrar dos seus problemas às zonas urbanas mais pequenas ainda não se faz sentir no campo, não passam, porém, despercebidas as ocorrências que acolá atrapalham a vida das pessoas, trazidas portas adentro pela comunicação e informação que hoje marca presença constante no seu quotidiano, arrastando para aí naturais tendências securitárias que levam as famílias a conduzirem as crianças para o recato da casa ou da instituição que as acolhe oficial ou oficiosamente. Mesmo assim, ainda sobram pelo campo algumas nesgas que juntam aos espaços brincantes domésticos e da instituição escolar os que ficam da catequese e de umas quantas surtidas tacitamente aceites pelos adultos ao exterior da casa, mas sempre ali por muito perto – as crianças dos meios rurais têm sempre mais oportunidade de se apropriarem dos espaços não ocupados (Chudacoff,

2007: 4) – o que, se na vila tem algum arremedo ainda, na cidade desapareceu definitivamente, sobretudo se do uso do espaço público para brincar se trata, por muito restrito que seja, já que, para além daqui e como o era, ainda, até há década e meia atrás, é coisa impensável nos tempos que correm em todos os lugares.

Atenta esta nova realidade, ganham, por isso, novos sentidos os espaços de recreação que, historicamente, já foram, como transparece dos dados empíricos aqui em discussão, marcando presença indelével nos quotidianos das crianças ao longo dos vários estratos geracionais, sobretudo no contexto escolar (Delalande, 2002: 31; Jarrett, 2003), enquanto o clamor que vai crescendo um pouco por todo o lado contra este estado de coisas (e.g. Goodenough, 2003 e 2007) não surtir os efeitos que lhe subjazem<sup>2</sup>: devolver o espaço público às crianças com quem se terá de fazer também o reclamado “reencantamento da vida urbana” (Lopes, 2007: 71) na defesa do seu direito a um espaço público partilhado (Schibotto, 2009) que (re)abra as portas a uma efectiva “reinfantilização dos contextos da vida quotidiana” (Delgado, 2005: 13) por todos os lugares e, particularmente, também nos que levaram as crianças aos encontros encantados com a natureza, tão bem reflectidos nas palavras emocionadas de Unamuno:

*Indecible es el efecto que en nosotros, niños urbanos, nacidos y criados entre calles, causaba el campo. Y gracias que le había, fresco y verde, a los ejidos mismo de la Villa. El campo es ante todo para el niño aire y luz libre [...] El campo era para nosotros el que podíamos correr, el de las yerbas y matas y bichos de todas classes. (1909/2006: 31-32)*<sup>3</sup>

O que, a acontecer, voltará a realinhar a geografia das brincadeiras das crianças por um mapa que guiou os três estratos geracionais mais velhos do universo estudado, mas que, todavia, para o que lhes sucedeu, se tornou, num pulo temporal, num primeiro momento difuso e bem logo a seguir numa carta distorcida que aqueles têm tanta dificuldade em ler como este em a deles entender na sua histórica e persistente dimensão. No-lo disseram a forma alinhada como o diálogo intergeracional das

---

<sup>2</sup> “Where do the children play?” é um documentário realizado pela Michigan Television em parceria com a University of Michigan e o envolvimento da Alliance for Childhood, passado e distribuído pela American Public Television, que pretende ser um grito de alerta contra a forma como as crianças foram escuraçadas dos espaços onde historicamente brincaram sem que outras alternativas consentâneas com esses sítios que davam vida às suas brincadeiras fossem, entretanto, encontradas, e, simultaneamente, o ponto de partida para a grande discussão que matéria tão candente envolve um pouco por todos os lados onde o problema se coloca com a conhecida acuidade e a reconhecida necessidade de intervenção. (cf. <http://www.wfum.org/childrenplay/index.html>.)

<sup>3</sup> Indescritível é o efeito que em nós, crianças urbanas, nascidas e criadas entre ruas, provocava o campo. E ainda bem que o havia, fresco e verde, nos baldios da Vila. O campo é para a criança, antes de tudo, ar e luz livres [...] O campo era para nós onde podíamos correr, o lugar das plantas, matas e bichos de todas as espécies (tradução nossa).



entrevistas em grupo nas famílias se processou quando dos lugares da brincadeira dos estratos geracionais mais velhos falávamos e da contrastante separação que sempre quebrou essa harmonia quando a palavra passava para os do estrato mais recente.

## **2. No espaço social**

### **2.1. Brincadeira, família, gênero e trabalho**

Os lugares das brincadeiras que atrás percorremos ao longo de quatro estratos geracionais através das falas que deles nos deixaram os actores que, entretanto, lhes deram vida, emergem, por isso mesmo, também como pontos de encontro de crianças que aí se juntavam para completar um binómio primordial para a construção das suas culturas lúdicas. Nas configurações que lhe estão associadas, a história dos brinquedos – aqui vistos na sua tripla dimensão, brinco, brinquedo e brincadeira – tem a marca indelével de quem lhes animou os desenhos em que se expressa a infinitude das formas que adquirem e as especificidades que socialmente lhe delimitaram os contornos em que se traduziu a sua *praxis*.

Nesta conformidade, a família, verdadeiro cais de partida e chegada, tem neste domínio uma função social absolutamente seminal, e, dentro dela, a sempre candente questão do gênero emerge como uma presença historicamente marcada por contingências socialmente construídas, a que se associa toda a problemática que fez do trabalho infantil, doméstico ou assalariado, um caso muito sério misturado na vida de muitas crianças.

O estrato geracional mais velho em estudo traz consigo, de uma forma muito vincada e intrometida, a presença do trabalho nas suas brincadeiras, ou, se se quiser, a presença intrometida da brincadeira no trabalho, bem como uma separação de géneros muito radicalizada.

Pelos anos trinta, a bisavó Joaquina (F5) vivia na cidade de Braga uma infância que tinha de governar entre o trabalho doméstico e a brincadeira que brincava com outras meninas: [Rapazes e raparigas juntos] *“Não, nem pensar. Levei sempre a vida a trabalhar. Eu era a mais velha de cinco irmãos e...eu era a mais velha e tinha que olhar por eles, ir ao monte à lenha para cozinhar...mas brincávamos...”*

Quadro muito similar é o que traça o senhor Geraldo Oliveira (F8) para quem, contudo, o trabalho se impunha com particular pertinência:

*...bom, eu com dez anos já trabalhava com o meu pai de alfaiate, já me punha a pé às seis da manhã com os meus pais, já para dar uns pontos...para trabalhar. Andei na escola, depois estudei, mas trabalhei sempre com o meu pai...não havia*

*assim muitos momentos para a brincadeira...trabalhava na alfaiataria, mas também olhava pelos meus irmãos...ficava a embalá-los no berço, os mais pequeninos...a minha mãe também ia trabalhar e eu ficava a olhar por eles, a dar com o pé...a abanar o berço” [brincadeiras conjuntas de rapazes e raparigas] “Na escola não...às vezes apareciam na rua. Elas jogavam a macaca, a corda, os rapazes o futebol e...”.*

Embora sem a acuidade com que marcou a vida de criança dos seus coetâneos, as ocupações domésticas também são presença notória na infância do senhor Carlos Massa (F7), bem como o é, num jeito que ele não quis deixar de acentuar, a separação dos géneros:

*Os companheiros de brincadeira eram exclusivamente masculinos, já que as meninas só o podiam fazer em casa...as raparigas não vinham para a rua brincar, faziam-no em casa, pouco, é certo, mas faziam-no. De resto, passavam a maior parte do tempo a ajudar a mãe nas lides da casa e olhar pelos irmãos mais novos...o tempo livre das crianças era muito limitado à obediência. Antes de podermos brincar, tínhamos que ajudar a cuidar dos irmãos, a tomar lugar em longas filas [era tempo de grandes restrições e racionamentos alimentares em Portugal consequentes com o envolvimento indirecto do país na Guerra Civil de Espanha, que levava o povo a perfilar-se periodicamente por muito tempo para angariar senhas de acesso aos pontos de comercialização], e a fazer as tarefas que nos eram destinadas, começávamos muito cedo a ter obrigações, por isso sobrava pouco tempo para a brincadeira.*

Contudo, na cidade, cumpridas as tarefas domésticas, feitas já de muitas canseiras, não era pela brincadeira que a família atrapalhava grande coisa a vida das suas crianças.

No campo, salvaguardadas as devidas diferenças demográficas, as coisas da ludicidade infantil revestiam características muito semelhantes quando das envolvências dos actores e da vida quotidiana se tratava.

A D. Ana Pimenta (F9), na assombração que o trabalho árduo com que gastou toda a sua longa vida lhe deixou a pairar sobre as suas recordações da infância, falou-nos, numa lembrança que entrecortou o diálogo que estávamos a manter com as suas bisnetas, do contexto social em que trabalho e brincadeira tinham uma difícil convivência:

*[Brincar?] Ah!...ai era! O meu pai não nos deixava brincar...dizia a minha mãe assim...’vós não me deixeis estar a canalha quieta, quando não houver que fazer, mudar pedras de um lado para o outro”; [quando podia brincar fazia-o] “com as irmãs e os irmãos...mas o meu pai se nos visse brincar puxava-nos logo pelas orelhas...e...tinha uma sacholinha...punha-nos no meio deles, do meu pai e da minha mãe, a sachar e...se cortássemos um milho era...chape...umas chapadas...e, então, quando cortasse um milho ou um feijoeiro, era logo terra por cima.*

Foi nessa mistura do trabalho e da brincadeira, por vezes, então, explosiva para alguns, que também correu a infância do senhor Cunha e da D. Jovina (F3) e da D. Ester e do senhor Cerqueira (F2), com os rapazes e as raparigas cada qual para o seu lado, como este último quis vincar:

*Não deixavam muito [juntar as raparigas e os rapazes para brincar] ...olhávamos pelas vacas e brincávamos, corríamos, fazíamos bambões para a gente se baloiçar nas árvores...o gado andava a pastar, a gente quando fazia falta ia virá-lo, para aqui, para ali, e, depois, lá tornava para o baloiço, empurrávamo-nos uns aos outros, à vez....*

Por aqui, para além da D. Ana (F9), não houve registo de que a família colocasse grandes entraves às derivas lúdicas das crianças, bastando para tanto que o trabalho não desmerecesse dos seus desempenhos. Aliás, nem as circunstâncias que o próprio trabalho e a penúria dos tempos atravessavam no quotidiano dessas crianças parece, a crer na descrição minuciosa e jubilosa do senhor Clara (F4), ter tirado colorido e significado às brincadeiras que marcavam lugar nas suas vidas, quantas vezes estrategicamente desencadeadas a partir de códigos preestabelecidos:

*Andávamos no monte com o gado e jogávamos uns com os outros, os rapazes...às vezes, juntava-se o gado deste, daquele e...juntávamo-nos ali...brincávamos...às vezes éramos aos cinco, seis, dez...às vezes mais. Ia-se para o monte, juntávamo-nos os rapazes uns com os outros...eu levava o meu gado, aquele levava outro gado e...assim, nós e eles cantávamos de um lado e do outro...'eh upa, eh upa'...cantávamos e eles vinham ao nosso encontro...cantávamos de um lado e do outro para nos juntarmos para jogar.*

De permeio, as crianças de Vila Verde, que pelos seus adultos de agora se nos contaram conjuntamente com as que ainda o são, seguiram um percurso de todo muito similar ao que marcou as vidas das suas congéneres do campo e da cidade. Nas brincadeiras do senhor Armando (F1) e da D. Teresa (F10) o sexo oposto não tomava qualquer parte e trabalho e família não emergem como razão de queixa para que se não fizessem, num quadro que na infância da D. Adelina (F6) se mantém também, mas aqui com a marca do trabalho agregada, como nos quis particularizar:

*[Brincar com rapazes...] Não, não, a gente não podia, está bem! Eram só raparigas como a gente, da mesma idade, mais ano menos ano. Com rapazes era mais rigoroso, antigamente, havia muito respeito...mas brincava...brincava com colegas que também estavam no monte com as ovelhas, como eu."*

No andar da seta do tempo, o estrato geracional que se lhes segue em Vila Verde, o dos avós, não difere muito daquele nas cambiantes que temos estado a equacionar, com a continuada necessidade de compatibilizar tarefas domésticas com as lúdicas, nem

sempre fácil por vezes, como a Maria Teresa (F6) o lamentou, ou constituindo um apelo à habitual argúcia das crianças para contornar as situações que lhe estão a mudar demasiado a agulha que as desvia do carril em que correm, como tão bem nos retratou a D. Alice (10):

*Era um olho na brincadeira e outro nas cabras e nos burros [os pais eram moleiros] que o avô da Isabel [vizinha e companheira de pastoreio e brincadeiras] não autorizava que comessem uma ponta de mato que fosse. O meu pai não nos deixava muito brincar, queria que a gente andasse a limpar o quintal, umas ervinhas...a horta...e coisa...mas quando ele estivesse entretido lá para o moinho brincávamos e...quando ele de lá saísse a gente ia logo para o quintal arrancar ervas...ele não fazia nada comigo.*

No meio da continuidade histórica que este estrato geracional corroborou em relação aos seus precedentes, uma nota deixada pela D. Assunção (F1) em jeito de acontecimento excepcional para o tempo. Embora bem demarcada naquela época como brincadeira de rapazes, *vis-à-vis* as que se conotavam directamente apenas com as raparigas, a bola entrou uma ou outra vez no seu cardápio lúdico e jogada conjuntamente com eles. “Joguei, também, à bola e aí já era com os miúdos...mas não era tida como brincadeira de menina...jogar à bola era para os rapazes, não era bem brincadeira de menina, não era...mas, a gente ia brincando assim”- contou-se-nos então com incontida vaidade.

No quotidiano rural dos Cerqueira (F2), à laia do que se passava nos dos demais núcleos familiares deste contexto, brincadeira e trabalho também se cruzavam numa complacente condescendência familiar se aquele não atrapalhasse este, como se afere no trecho que respigamos da fala da D. Lúcia (F2):

*Eu e o meu irmão Manuel, já falecido, como éramos os mais velhos, tínhamos de trabalhar em casa, ajudar a sachar milho, tínhamos que ir para a escola e...era complicado...o meu pai, depois, foi para a França...ainda faltava à escola algumas vezes, dizia aos meus amigos que estava doente e...não estava nada...era...mas era para ajudar a minha mãe nos trabalhos...nós, os mais, velhos, ainda passamos um bocadito. [Mas, quanto a brincadeiras...] Ui! Brincava-se muito, mas...a minha mãe tinha uma vara de oliveira lá ao pé...que eu tinha o trabalho marcado, aquela minha irmã também tinha, todos nós tínhamos...a minha mãe tinha sempre que nos dar a fazer à noite...a escolher feijão ou azeitona...a gente despachava-se numas coisas [trabalho] e depois brincava.*

Nesta luta que as crianças travavam com o trabalho, que lhes atarefava muito do seu tempo para que a sua vida lúdica pudesse respirar, como também aconteceu com o senhor Joaquim Clara (F4) e o senhor Luís e a D. Rosa dos Cunha (F3), a família

continuava a não atrapalhar deliberadamente as brincadeiras das crianças desde que esta não deixasse o trabalho que lhes era destinado por fazer, coisa nem sempre fácil de compatibilizar e, por vezes, mesmo motivo de uma ou outra rebelião, como as palavras ditas pela Maria do Céu dos Pimenta (F9) bem ilustram: *“Nós em pequenas íamos dormir com a minha avó, eu e a minha prima, para ela não ficar sozinha de noite...ela às vezes mandava-me trabalhar e eu, quando tivesse aquela fugidinha, que me pudesse escapar, ia para o varandão brincar”*.

Registo para o desapertar da regra separadora de sexos até aqui muito vincada nas relações lúdicas entre crianças, quer por intromissão espontânea nas brincadeiras uns dos outros (e.g. a senhora Rosa dos Cunha – F3) ou, como conta a Maria do Céu Pimenta (F9), *“já todos juntos nos campos”*, que não na escola, *“pois nas escolas ainda havia aquela coisa da separação, era só raparigas. Não me lembro de andar na escola primária com rapazes juntos”*.

Uma nota particular para a D. Céu Pimenta (F9) e as já propaladas consequências que a sua condição de filha nascida fora do núcleo familiar trouxe à sua infância e adolescência: *“eu nunca brinquei...ia um bocadinho para as filhas da Júlia Mucha, que eram as minhas colegas, e...ah bem...a minha falecida avó ia logo com uma vara debaixo do avental...quilhava-me...ta bem...foge!”*

Pela cidade, este terceiro estrato geracional dos informantes já não carrega o estigma do trabalho e, conseqüentemente, a necessidade de gerir um equilíbrio entre este e a brincadeira, sempre muito periclitante em relação a esta e, conseqüentemente, gerador de conflitos na gestão familiar, que se impunha, normalmente, em seu prejuízo, embora se fragmente na questão da separação dos géneros.

O senhor António Ferreira (F5) não sentiu que a família lhe atrapalhasse a brincadeira que pelas ruas e redondezas se fazia com todos: *“na nossa rua havia muita liberdade, andavam lá muitos rapazes e raparigas. A maior parte dos pais o que queriam era tabernas e naquela rua [das Palhotas] havia várias, e as mães andavam na lide de casa...havia muita liberdade”*, lembrou-o. Já os Massa do 3.º estrato geracional (F7), José Manuel e Jorge, não recordam que as raparigas estivessem assim tão misturadas com os rapazes a brincar. *“Havia-as – lembra o Jorge -, mas aqui na nossa rua, noutros sítios não. Já havia alguma mistura, mas...mais rapazes”*. Conformidade com o senhor António Ferreira (F5) havia-a no consentimento dos pais para as saídas à rua para brincar, mas, contudo, com regras, como venceu o Jorge Massa (F7), o que aliás é plenamente corroborado pelo Adelino Oliveira (F8) com particular pormenor:

[Saídas de casa para brincar, sim, mas com os pais...] “*sempre controlando os horários porque não podíamos ultrapassar determinado limite, senão corria o risco de levar porrada...’onde é que andaste?...onde é que estiveste até agora?’*”.

Curiosa é a realidade que a Armanda (F8) narra desta vertente do estudo onde os encontros furtivos transgrediam a norma que oficiosamente na família e oficialmente na escola a separava, conjuntamente com as irmãs e as colegas, dos rapazes:

*Tinha um irmão mais novo e esse tinha autorização de brincar na rua com os amigos. Eu não, as quatro raparigas [irmãs] brincavam aqui dentro [da casa onde a entrevista decorria]. Eu era a mais nova do grupo de raparigas. [O sistema separava o género, atiramos] Completamente. Se bem que andei numa escola em que ao fundo do recreio havia um monte e havia alguns rapazes que não gostavam de futebol e daquelas brincadeiras habituais dos rapazes, e eu...nessa escola do Bairro da Misericórdia nós saltávamos o muro e íamos brincar para o monte, as raparigas saltavam o muro das raparigas e alguns rapazes o dos rapazes, e encontrávamo-nos aí em cima, construíamos casinhas no meio das árvores, no meio do mato...só descíamos quando a sineta tocasse para entrar...fugíamos assim...dava-nos prazer...talvez o desafio da autoridade...não sei...e havia rapazes e raparigas. Mas o usual era cada um para o seu lado, rapazes a um lado e raparigas a outro a jogar a macaca, a jogar à corda....*

Os Cerqueira do 2.º estrato geracional (F2), rurais por residência mas não pelo emprego, vivem um tempo de uma continuada e crescente presença dos dois sexos nas brincadeiras nos mais variados contextos, sem restrições familiares, à laia do que acontece com José Manuel Cunha (F3).

O Pimenta mais velho do 2.º estrato geracional (F9), ainda vivendo uma condição rural plena, teve que se haver com o trabalho e contentar com o pouco tempo que dele lhe deixavam os pais para brincar, situação que para o seu irmão João Alberto, quase uma dezena de anos mais novo, já não teve contornos tão dramáticos, como se depreende das suas palavras: “*Às vezes vinham outros de mais longe, combinávamos e vinham brincar para lá, em casa. Raramente saíamos de casa para brincar, só quando...nós tínhamos gado, tínhamos vacas, não é...íamos com o gado lá para uns campos e lá para uns montes...umas bouças que ganhavam erva e era aí que nós brincávamos*”.

A Flávia deste 2.º estrato geracional dos Pimenta (F9), meia dúzia de anos mais nova que o João Alberto, não conheceu a dupla faceta de trabalhadores-brincantes dos primos, já que na sua infância havia uma mistura de sexos na vida lúdica das crianças e outra abertura familiar que nunca lhe atrelou qualquer trabalho que não fosse o escolar. Marca dessa ruralidade que, historicamente, atravancou as brincadeiras das crianças,

patenteou-a ainda o Manuel Clara (F4) num discurso de todo igual ao que moldou o depoimento do avô reportado a meio século atrás: *“quando a gente ia com o gado para o monte e onde tivesse um colega mais perto...aí pelos campos...a gente ia para ele ou ele vinha para nós [brincar]*. No seu Dossãos do Vila Verde rural profundo, brincar rapazes e raparigas juntos só na escola e na catequese.

No pequeno meio urbano da vila de Vila Verde, a problemática dos constrangimentos da família, do trabalho e do género nas brincadeiras das crianças deste arco temporal, ainda bem latente no mundo rural, já não alimentou os discursos de ninguém, tal qual como se infere das narrativas que colhemos dos informantes da grande urbe – o consentimento que a Ana Paula (F5) tinha que obter da mãe constituía uma regra e não um impedimento – com o seu primo Albino, dos Ferreira (F5), a sintetizar de modo enternecedor a forma consentida como a avó, que o guardava na ausência dos pais emigrantes, lhe abria, mais aos primos, as portas da brincadeira de par em par: *“a minha avó Joaquina – a matriarca deste núcleo familiar de informantes – não brincava connosco, mas deixava-nos brincar e gostava de nos ver brincar...brincava vendo-nos brincar”*.

Curiosa e marcante a análise que a Ana Teresa, dos Oliveira (F8), faz do estado do problema do género no contexto lúdico, onde ressalta uma clara inversão das regras que lhe estiveram quase sempre subjacentes:

*Onde havia muitos meninos era no infantário e, depois, mais tarde, na escola, aí é que havia mais contacto, mas...no dia-a-dia...no final da escola íamos para o ATL... [ainda havia separação de géneros – atiramos em jeito de provocação] Só em jogos como a apanhadinha...aí era tudo misturado, agora...o habitual era os rapazes no futebol e as raparigas a fazer brincadeiras mais... [mas por opção, não por imposição social – pareceu-nos poder deduzir-se do seu raciocínio] ...”era uma coisa entre crianças, não era os adultos a determinar o que os rapazes e as raparigas podiam ou não brincar. Eu não ia jogar futebol porque não queria, enquanto a minha mãe brincava em casa porque estava assim determinado”*.

Aliás, nesta realidade que se respiga das palavras da Ana Teresa (F8), encaixa o que nessa vertente se pode inferir das palavras da Flávia dos Pimenta (F9): *“brincar juntos [rapazes e raparigas] não brincávamos muito...mas no futebol, por exemplo, éramos todos juntos, todos os vizinhos”*.

No lastro bipartido do 1.º estrato geracional, seguindo e fidelizando o formato de análise anteriormente adoptado, a família assume-se como instância facilitadora das brincadeiras das crianças, o trabalho confina-se às tarefas domésticas que a cada

membro do agregado familiar compete desempenhar e a separação de género desprende-se e, por fim, pereceu definitivamente em todos os contextos. Já não são esses tempos que prendiam as crianças a ocupações que, quantas vezes, estavam para além dos limites do razoável, nem as incompatibilidades de género, a tomar partido nas suas brincadeiras.

À guisa de remate e no que concerne à participação directa da família nas brincadeiras das crianças, diga-se que da informação recolhida ficaram apenas uma referência e uma constatação: na vila de Vila Verde, a Vera do 2.º estrato geracional dos Gonçalves (F6), disse-nos que consigo “*a mãe brinca*”, que há brincadeiras que aprendeu com ela e que o avô Augusto lhe ensina adivinhas. Em Braga, o senhor Carlos Massa (F7) recordou que há sete décadas atrás sua mãe brincava com os filhos “*sobretudo com as minhas irmãs, ajudando-as a fazer as bonecas e as roupinhas com que as vestiam e mudavam a indumentária. Era doméstica e como a vida das minhas irmãs era muito feita por casa...*”. Dos demais informantes, as brincadeiras intergeracionais não suscitaram qualquer referência ou comentário que resultasse da sua assunção como prática partilhada entre pais e filhos.

## **2.2. A(s) rede(s) de brincantes**

### **2.2.1. Configurações grupais**

Malgrado as contingências com que, historicamente, se houberam de confrontar, as crianças sempre brincaram num lugar dado e fizeram-no por meio de interacções que acarretavam e acarretam necessariamente uma envolvência grupal que se alimenta de ajuntamentos ditados por circunstâncias que lhe preexistem, designadamente as que ocorrem no seio das instituições que delas se ocupam, ou nos que tinham a sua génese na organização espontânea do próprio acto de brincar.

Por muito tempo, foi esta última circunstância a que imperou na construção das brincadeiras das crianças predominantemente levada a efeito na informalidade com que, das mais variadas maneiras, se juntavam para dar expressão à cultura lúdica onde se consubstancia o essencial das suas culturas infantis, num quadro global que se apresenta consentâneo com as evoluções que anteriormente conhecemos no que aos espaços da brincadeira concerne, sobretudo pelos desequilíbrios que bem no fim dos trajectos conhecidos abanam e derrubam a constância com que perduraram durante todo o outro tempo (quadro 6.2.).



Nos meios urbanos ou no campo, os estratos geracionais de bisavós, avós e pais do universo de informantes do estudo tiveram nos grupos informais de brincadeira o essencial do espaço social em que se desenvolviam as suas interações lúdicas, com o contexto familiar, sobretudo para o espaço feminino – e. g. D. Ester dos Cerqueira (F2), D. Jovina dos Cunha (F3), D. Ana dos Pimenta (F9), D. Adelina dos Gonçalves (F6) e D. Joaquina dos Ferreira (F5) – a emergir como o meio de envolvimento das crianças nos seus brincos que encima os quadros que tinham como protagonistas os grupos formais de brincantes na cidade, na vila e no quotidiano rural, a par dos que se formavam na catequese e na escola, neste último caso presença muito residual na vida dos Cunha (F3), já que na das demais famílias do campo o 4.º estrato geracional em apreço não passou pelos bancos da escola. A inexistência de recreio escolar para as famílias da vila de Vila Verde, Araújo (F1) e Gonçalves (F6), este último no pouco tempo que por lá passou, apagou dos seus espectros brincantes o espaço escolar como *locus* de formação de grupos formais de brincadeira, enquanto se constituiu como presença generalizada na cidade

**Quadro 6.2. Redes de brincantes – configurações grupais**

Divisão Etária		Configurações Grupais		
		Cidade	Vila	Campo
Bisavós		<b>Grupos informais</b> G. formais: família, escola, catequese	<b>Grupos informais</b> G. formais: família e catequese	<b>Grupos informais</b> G. formal: família e catequese
Avós		<b>Grupos informais</b> G. formais: família, escola, catequese, escuteiros	<b>Grupos informais</b> G. formais: família, escola, catequese	<b>Grupos informais</b> G. formal: família, escola, catequese
Pais		<b>Grupos informais</b> G. formais: escola, família, catequese	<b>Grupos informais</b> G. formais: escola, família, catequese, escuteiros	<b>Grupos informais</b> G. formais: escola, família, catequese
Filhos	Metade Mais Velha	<b>G. formais: escola e família</b> Grupos informais	<b>Grupos informais</b> G. formais: escola, catequese	<b>Grupos informais</b> G. formais: escola, catequese
	Metade Mais Nova	<b>G. formais: escola</b>	<b>G. formais: escola, família.</b> Grupos informais	<b>G. formais: família, escola, catequese</b> Grupos informais
		Grupo predominante		

Por todo o terceiro estrato geracional de todos os lugares que estudamos os resultados quase que não diferem. Não fora a presença generalizada da escola na vida da geração de avós e a sua concomitante influência na construção dos grupos formais de brincadeira que esse espaço de ensino e aprendizagem propicia às crianças que nele obrigatoriamente se tiveram de integrar e um caso ou outro de presença esporádica do escutismo (e. g. o senhor António dos Ferreira (F5) da cidade de Braga) e dir-se-ia que tudo estava conforme com o panorama antecedente, até mesmo a marca feminina que emerge da presença marcante do grupo familiar na formatação dos espaços de brincadeira formais (e. g. a Armanda (F8), no contexto citadino, a Maria Teresa e a Anabela (F6), no meio vilaverdense e a D. Lúcia (F2) e a D. Rosa (F3) no quotidiano campestre).

Olhados os dados que recolhemos do estrato geracional dos pais (segundo) a diferença mais latente prende-se com a presença da escola em lugar de destaque na emergência dos grupos formais de brincadeira, num fenómeno que perpassa todo este estrato de informantes, mantendo-se nos restantes elementos de análise os traços que enformam a sua precedente descrição, com o formalismo dos grupos familiares a continuar a pautar-se por uma presença mais assídua da componente feminina – a Olga (F1), a Adelaide (F6) e a Teresa (F10), na vila, a Ana Paula (F5) e a Vanessa (F7) na cidade, são exemplos contados disso mesmo. Aliás, diga-se por aqui que não perpassa muito pelas falas masculinas que recolhemos uma particular nominação dos grupos familiares nos seus universos brincantes, salvo quando, como já vimos anteriormente, os tinham que repartir com obrigações outras que o quotidiano da vida doméstica impunha, numa realidade que é transversal aos estratos geracionais até aqui analisados.

Das *nuances* que caracterizam a confrontação dos resultados apresentados pela metade superior do estrato geracional dos filhos com os que até aí configuram a vida que enformou as redes sociais brincantes dos que lhe antecedem, é marcante a que na cidade promove a inversão do lugar cimeiro que os grupos formais tiveram, desde sempre, na vida lúdica das crianças até então, e que as palavras ditas pelo Bruno dos Ferreira (F5) traduzem cabalmente: [hoje] “*ainda se vê um ou outro rapaz na rua, mas já não é aquela unidade...andávamos sempre todos juntos, uns iam chamar à casa dos outros e depois vínhamos todos para a rua*”. Aliás, as falas da Raquel Oliveira (F8), citadina como o Bruno dos Ferreira (F5), mas meia dúzia de anos mais velha, corroboram isso mesmo: “*na vizinhança as pessoas apareciam espontaneamente à porta umas das outras sem que fosse necessário convite formal. Tocavam à campainha*

*para me convidar para ir para a rua, para sua casa ou mesmo para virem para a minha casa brincar*” (Foto 6.9.). Num e noutro destes dois últimos fragmentos de narrativa que respigamos dos depoimentos dos informantes citados fica delimitado o traço temporal em que se quebra a prevalência das brincadeiras intergrupais construídas numa informalidade que a vida citadina das crianças vai a seguir perder.

Entretanto, na vila de Vila Verde, a Luísa (F10), vive também um tempo crepuscular dos grupos informais de brincadeira similar ao que na urbe integrou a agenda da Raquel (F8), que, contudo, no mundo rural ainda se expressa uma dezena de anos depois nos ranchos informais de brincantes que entre a escola e a catequese fizeram parte integrante da vida de criança da Cátia e da Otília dos Clara (F4). Entretanto, por essa altura, a escola pesa cada vez mais na vida das crianças e nela a formalidade das suas brincadeiras.



**Fig. 6.9.** A Raquel dos Oliveira (F8), em primeiro plano de vestido vermelho, juntava-se com os amigos para brincar em grupos que viviam as aventuras lúdicas bem distantes dos formalismos que pautam a vida das crianças nas instituições de educação ou de cariz similar por onde foram e vão crescendo sob a abrangente presença dos adultos (*Fonte: Conceição Oliveira – F8*).

Depois, veio outro tempo que nunca antes houvera. Na vida das crianças que constituem a ponta mais recente do universo dos informantes, a informalidade dos

grupos brincantes deambula entre a mera recordação dos antigos quando crianças, que, enternecidas, todas ouviram os seus mais velhos contar-nos, e um ou outro pequeno arremedo da informalidade com que esses grupos de ontem se formavam e, principalmente, (con)viviam.

No campo, perdidas as crianças pelo processo de despovoamento que o assolou e paredes meias com o medo que a todos parece assustar, a vida das crianças faz-se, essencialmente, na formalidade das instituições familiar e escolar em doses que gastam todos os dias das crianças, sem muito mais. A Mara, a Gabriela, a Nuna e o Ricardo dos Cerqueira (F2) são bem o espelho dos tempos novos que, constrangida, a mãe Sónia nos retrata:

*...Não é como nós antigamente [relativize-se nos trinta anos da Sónia este 'antigamente'], isso não, que nós conhecíamos a todos e juntávamos todos...ela [referindo-se à Mara, a mais velha dos quatro filhos] foi para o ciclo [2.º ciclo] e muita gente nem a conhecia. Levam-nos de carro, vão buscá-los de carro, a vida anda a cento e cinquenta à hora...e todos temos medo...vemos na televisão, não é?...agora roubam um, agora matam outro e a gente...assim é preferível ir buscá-los todos à escola e vêm connosco.*

A Raquel dos Cunha (F3), tirando o migalho que fica depois da catequese enquanto espera que a mãe a leve, de carro, de regresso a casa, vive o essencial das suas experiências lúdicas nos grupos formais da escola e da família, tal qual o fazem o Tiago e a Daniela dos Pimenta deste 1.º estrato geracional (F9), e acontece com o Márcio dos Clara (F4), mas aqui mais na escola e na catequese, já que em casa ou à porta de casa aonde ainda vem andar de bicicleta fá-lo normalmente sozinho. O João Pedro (F9) vem à calceta junto à casa brincar com o reduzido grupo (um trio, com ele na conta) que aí se forma informalmente. Instados a contar-nos como foram e eram as coisas da brincadeira na catequese – sabíamos que por lá andaram, mas, porventura, por esquecimento não se nos contaram nessa faceta - o Tiago e a Daniela (F9) perderam-se num “*não me lembro bem*” do primeiro e num tão insípido e circunstancial “*brincávamos*” da irmã indicadores de que, em boa verdade, nada de especial se passou por aí (vila de Vila Verde onde no complexo anexo à Igreja Matriz tinham as sessões de catequese) na vida lúdica destas duas crianças que lhes merecesse particular registo. Afinal, em todos eles, mais não ficaram do que resíduos, apenas, de algum informalismo dentro da grande mancha formal que cobre o universo das relações brincantes das crianças mais novas da aldeia ou da mancha rural que orla a vila.

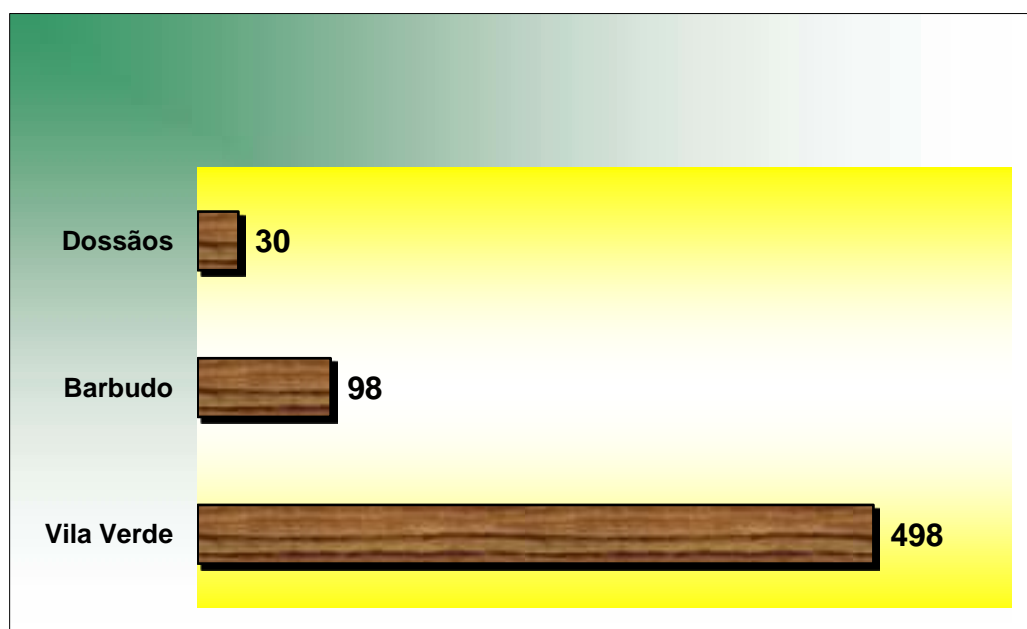
No meio urbano vilaverdense, as escapadelas do Miguel Ângelo e da Juliana dos Gonçalves (F6) para, de quando em vez, se juntarem informalmente às crianças que brincam no espaço fronteiriço ao prédio onde residem, constituem excepção no meio da generalizada formalidade em que se estrutura a vida grupal dos demais e o grosso da deles, com a escola cada vez mais presente e (pre)dominante, o que se generaliza na vida deste estrato no contexto citadino onde já nem os resquícios que mantêm uma ténue presença dos grupos informais no Quadro 6.2. que atrás traçamos das relações sociais que as informações recolhidas ditaram nos meios urbano e rural de Vila Verde se consegue vislumbrar. A catequese, que reconhecemos como um *locus* de presença incontornável no mundo brincante da vida de todas as crianças que antes destas últimas se nos contaram, fica, por agora, no meio campestre a completar com a escola e a família uma trilogia que nos contextos urbanos se desfez pelo seu perecimento, apesar das crianças continuarem a tê-la como presença consistente nos seus quotidianos (e.g. a Vera dos Gonçalves – F6 – que, como no-lo disse, gosta de por lá chegar a tempo de ainda conversar com os amigos, que não para brincar), ao contrário do que acontece nos meios rural de Dossãos e semi-rural de Barbudo, para onde se estende o campo da investigação em apreço, ainda abrigo de brincadeiras que aos fins-de-semana enchem os adros das igrejas e demais espaços que lhe são contíguos ou encaminham o acesso que dos lugares dispersos das freguesias as crianças têm de cumprir para lá chegar, tal qual como, registamo-lo em tempo, assim o foi na infância dos seus pais, avós e bisavós, mas, então, porém, de uma forma que se generalizava bem para fora dos limitados espaços por onde agora vai definhando na exacta medida em que as crianças por aí também vão andando hoje cada vez menos.

### **2.2.2. Paradoxos de um tempo comum**

Na verdade, já o vimos, a catequese, enquanto espaço de ensino da religião católica, instituição com um peso considerável na sociedade portuguesa em geral e no meio bracarense em que se insere o presente campo de estudo em particular, feito em regime escolar próprio, atravessa de um lado ao outro a vida dos informantes que formam o universo dos entrevistados, constituindo-se, por isso mesmo, lugar-comum nas falas sobre as brincadeiras, seguindo, naturalmente, as diversas e diversificadas trajectórias que, globalmente, fomos, entretanto, para trás deixando já registadas a partir dos dados empíricos que recolhemos.

Todavia, não nos passou despercebida a forma como desapareceu da vida das crianças urbanas e permanece firme nas das outras. A Carla dos Ferreira (F5) frequenta a catequese mas, por impedimento expresso da mãe Ana Paula, não brinca por lá, o Miguel Ângelo dos Gonçalves (F6) não tem esse impedimento expresso, mas também nos disse que em Vila Verde não contavam com condições para o poderem fazer, tal como pareceu acontecer com a sua prima Vera e a Daniela dos Pimenta (F9), e se passou com o irmão desta, Tiago, já que os demais nem nisso se quiseram deter.

As realidades das crianças que neste domínio se nos contavam, vividas num tempo comum, mas, simultaneamente, em espaços diferentes, continham, todavia, em si um paradoxo que emergia duma *praxis* lúdica (Barbudo e Dossãos) contrastante com uma outra dela ausente (Vila Verde) em contextos ambientais e sociais que pouco mais de mil metros distavam entre si nos meios mais próximos (Barbudo e Vila Verde) e meia dúzia de quilómetros para o que deles mais longe ficava (Dossãos).

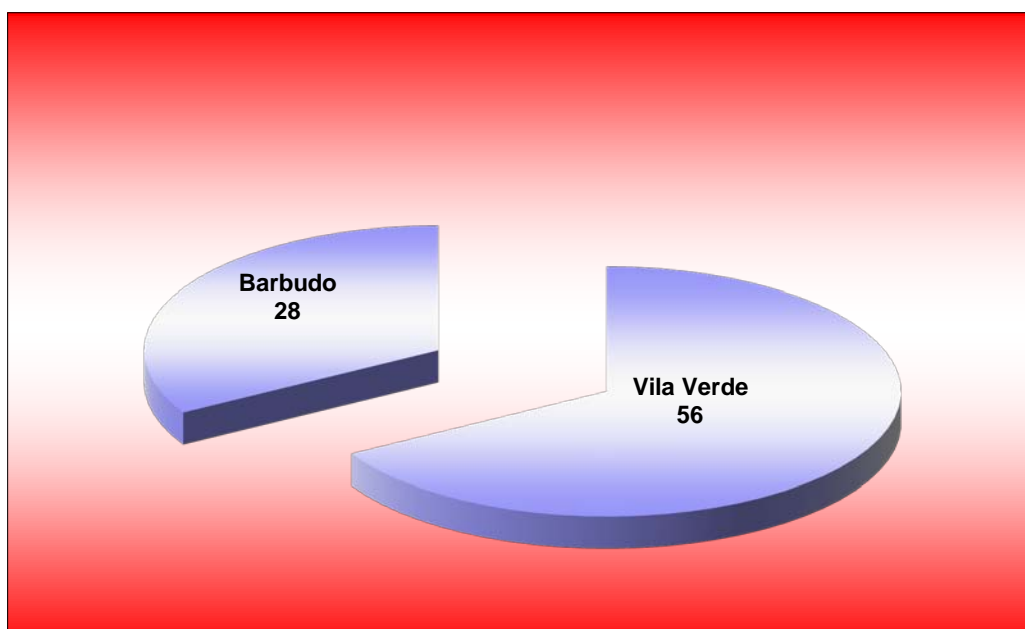


**Gráfico 6.1. Crianças que frequentavam a catequese**

Na observação indirecta que, com a excepção de um dia chuvoso e dos que as férias da Páscoa englobaram, levamos a cabo nos Sábados da Primavera de 2008 junto das paróquias de Vila Verde, Barbudo e Dossãos, procuramos encontrar resposta para a desconformidade que os grupos de catequese apresentavam no domínio das actividades lúdicas que mediavam os tempos que lhes antecediam e sucediam, acção que estendemos às actividades escutistas em Vila Verde e Barbudo (Dossãos não tem núcleo de escuteiros formado na freguesia por insuficiência de crianças para o fazer) logo que percebemos – e tal aconteceu na primeira das observações realizadas – que para muitas

das crianças eram, passado um curto intervalo, extensão do tempo da “doutrina” e feitas no mesmo espaço paroquial.

No conjunto das dezanove sessões de observação levadas a cabo às crianças que em Vila Verde e Barbudo frequentavam a catequese e os escuteiros e em Dossãos apenas a catequese (Gráficos 6.1. e 6.2.), pudemos, de facto, tomar nota de duas realidades muito distintas contidas nos diferenciados contornos com que se configuram as interacções lúdicas dos catequizandos e escuteiros nos momentos que precedem, intervalam e procedem as actividades formais que pelos espaços paroquiais onde decorrem (não) vão tomando lugar.



**Gráfico 6.2. Público-alvo dos escuteiros observado**

No meio rural de Dossãos e no semi-rural de Barbudo, aqui muito ruralizado também, já que o seu lado mais urbanizado fica bem distante deste e dentro da área urbana da vila de Vila Verde, onde a maioria das crianças desse lado da freguesia cumpre a sua vida institucional, pudemos observar quadros consecutivos de repetidas cenas brincantes.

As crianças que em Barbudo vão à catequese, e poucas são as que não a frequentam, fazem-no em grupos que se vêem chegar à Igreja pelos quatro caminhos que para lá confluem, sem adultos por perto e aí se dividem em animadas brincadeiras repartidas pelo adro e zona exterior a este envolvente – preso-livre, caçadinha, corridas à volta da igreja, escalada (alguns rapazes servem-se do muro que ladeia o adro e que a norte-nascente lhe fica com um desnível de cerca de dois metros acima por onde corre o arruamento que orla o templo, para daí se lançarem para o topo de um candeeiro de



iluminação pública implantado no adro e por ele deslizarem até retomarem novamente o recinto, cena que se repete vezes sem conta, com alguns mais pequenos, trémulos, mas, temerários, a procurar fazer o que outros maiores faziam já com grande destreza <sup>4</sup>), são algumas das brincadeiras que registamos.

Cumprida a sessão de catequese, as cenas brincantes repetem-se pelos mesmos locais com as mesmas crianças, algumas das quais cumprem um intervalo para iniciar actividades no agrupamento de escuteiros da freguesia em apreço, em instalações cedidas para o efeito pela Comissão Fabriqueira Paroquial nas instalações onde também funciona a residência do pároco (Fig. 6.10.).



**Fig. 6.10. Crianças de Barbudo, saídas da catequese, a brincar no intervalo de transição para as actividades escutistas.**

O cenário repete-se por todas as vezes que por Barbudo fomos observar as sessões de catequese e de escutismo<sup>5</sup>, sempre num reboleio lúdico vivíssimo, com as crianças despreocupadamente embrenhadas nas mais diversas brincadeiras com a condescendência das catequistas que, quase sempre, as chamavam para as sessões de catequese bem depois das duas horas da tarde a que por norma deveriam começar. Os

---

<sup>4</sup> Notas de campo de 2008.03.15.

<sup>5</sup> Notas de campo de 2008.04.24, 2008.05.03, 2008.05.10 e 2008.05.17.



carros e veículos motorizados que, de quando em vez, por ali vão andando, fazendo-o numa marcha cuidadosa, não constituem obstáculo que impeça que algumas crianças extravasem os domínios do adro da igreja para nas ruas circundantes brincar também. Todos os escuteiros frequentavam a catequese, pelo que vinte e oito crianças passavam uma boa fatia das tardes de Sábado por duas instituições onde encontravam espaço para alguns momentos de animadas brincadeiras, coisa que outras sete dezenas que só se ficavam pela catequese podiam fazer também, muitas delas mesmo depois das sessões nos períodos em que ainda por ali se detinham. Não se vislumbrou nunca separação de género nas inúmeras brincadeiras que se desenhavam a cada instante.

Mais adentro, no Vila Verde de matiz profundamente rural, Dossãos ofereceu-nos um contexto muito similar ao de Barbudo, onde, quiçá, a grande diferença se situasse no número de crianças que nesta freguesia frequentam a catequese – menos de um terço.



**Fig. 6.11.** Crianças da catequese de Dossãos, rapazes e raparigas, em animada brincadeira ("o lencinho vai na mão"), equilibrando-se no muro, ou, simplesmente, assistindo às brincadeiras dos colegas. Vê-se a catequista participando na roda por pedido expresso das crianças

A maioria destas crianças desloca-se a pé para a catequese em pequenos grupos que se formam nos diferentes lugares da localidade, de onde só uma meia dúzia dos lugares mais distantes é transportada de automóvel, entre elas, o Márcio dos Clara (F4).

Antes e depois das sessões e sempre que as condições atmosféricas o permitiram, aí brincavam (lançar canas de foguetes – a Páscoa estava ainda fresca nas suas memórias – escalar muros e descer pelo candeeiro da iluminação pública do adro, tal qual viramos em Barbudo, “o lencinho vai na mão”, entre outras brincadeiras), corriam e saltavam na mais perfeita liberdade e segurança que lhes oferecia um lugar bucólico, praticamente sem trânsito pelas estradas que lhe dão acesso<sup>6</sup>.

No percurso para uma das observações<sup>7</sup> pudemos apreciar grupos de crianças que pelo caminho ainda brincavam animadamente (e.g. Fig. 6.12.), numa prática que constituía um hábito ainda muito enraizado em Dossãos<sup>8</sup>.



**Fig. 6.12. Em Dossãos não é difícil encontrar crianças a brincar pelos caminhos por onde e quando muitas delas vão em trânsito para a catequese, do mesmo jeito que os seus avoengos o fizeram quando crianças foram um dia também.**

Informou-nos o Presidente da Junta de Freguesia de Dossãos, também catequista, que outros lugares havia no povoado diferentes e distantes dos que cruzávamos para

---

<sup>6</sup> Notas de campo de 2008.05.04, 2008.04.26, 2008.05.03, 2008.05.10 e 2008. 05. 17.

<sup>7</sup> Notas de campo de 2008. 05. 03.

<sup>8</sup> Nas deambulações por Dossãos, de observação, para a realização de entrevistas ou aclarar um ou outro pormenor que ficou delas menos esclarecido, feitas aos Sábados de tarde e Domingos pela manhã, tempo em que sabíamos estarem por casa as pessoas com quem pretendíamos falar, pudemos (re)confirmar esta realidade. Em todas elas encontramos sempre crianças que brincavam pelos caminhos e largos de Dossãos, não muitas já que por ali não há tantas assim (as 30 da catequese são todas as que compõem o grupo que vai dos 6 aos 12 anos), mas sempre um grupo saltitava por aqui e por ali (notas de campo de 2008. 04. 05, 2008. 04. 27, 2008. 05. 03, 2008. 05.10, 2008. 05. 17 e 2008. 06. 10).

onde se estendia essa *práxis* lúdica de rua das crianças aí moradoras, quando não mesmo de outras que se deslocam entre lugares à procura dos parceiros para brincar que nos seus de origem já vão escasseando (lugares de Codessal e Bouças), coisa que o senhor Armindo atribui à segurança que as crianças desfrutam no ambiente aldeão da terra que administra como autarca, considerando, também, que o planeamento da catequese em horas que permita ter todas as crianças ao mesmo tempo naquele contexto se constitui como um contributo importante para que tenham oportunidade de interagir, combinando, criando e realizando as brincadeiras que agitam a vida lúdica.

Aliás, são estes os pressupostos que a D. Júlia Cunha, catequista de Barbudo, encontra para o entendimento do quadro bem igual ao de Dossãos que a catequese daquela localidade apresenta no que à envolvência lúdica das crianças concerne e que antes registamos. As crianças vêm sozinhas para a catequese (com as contadas excepções) e brincam despreocupadamente nos espaços envolventes porque os pais não vivem grandes preocupações securitárias e, por isso, como nos disse aquela catequista, podem confiar nelas, que, ainda, contam com a expressa vontade dela e, nas suas palavras, das colegas de mister, para a abertura de espaços temporais para a brincadeira, nem mesmo que, por vezes, como nos asseverou, se tenha de cortar um pouco ao tempo lectivo da doutrina, coisa que, aliás, pudemos observar e em tempo aqui dar a devida conta.

Na vila de Vila Verde não se pode afirmar que, esporadicamente, não se tenha observado uma ou outra brincadeira pelo vasto espaço que circunda a igreja e se abre defronte das instalações onde, por detrás dela, decorriam as sessões de catequese aos Sábados durante todo o dia para o grosso das crianças (os grupos de mais velhos – 10-14 anos – tinham catequese nas instalações da escola do primeiro ciclo). Dos registos que fizemos durante a presença no campo constam anotações que dão conta de cenas lúdicas encetadas aqui e ali por grupos de crianças que, sobretudo, aguardavam pelo adro que alguém as recolhesse de regresso a casa depois das sessões de catequese<sup>9</sup>, muitas delas brincadas já em domínios não muito seguros para tal (Fig. 6.13). Eram pequenos ensaios lúdicos que, pelo escasso tempo que demoravam, não passavam nunca disso mesmo. Todavia, tudo o que vimos foi pouco mais que residual perante o meio milhar de crianças que constituía o público-alvo que observávamos (ou, talvez, por causa dele também).

---

<sup>9</sup> Notas de campo de 2008. 03.15 e 2008. 05. 17.



Os quadros que habitualmente presenciámos falavam-nos<sup>10</sup> de grupos de crianças que, sistematicamente, chegavam à catequese transportadas de automóvel por familiares (normalmente pais ou avós) ou por elas acompanhadas a pé durante os dez minutos que antecediam as sessões, para onde, muitas das vezes se dirigiam até à entrada das salas por elas acompanhadas, sem que no adro se detivessem um segundo que fosse. As cenas



**Fig. 6.13. Muitas das poucas brincadeiras que observamos na catequese da vila de Vila Verde eram feitas paredes meias com a EN. 101 e o tráfego constante que por ela passa todos os dias.**

repetiam-se exactamente com o mesmo ritual à medida que as sessões de uma hora de doutrina fossem terminando, agora com o rodopio a tomar o sentido inverso do que tivera no princípio, sem mais (Fig. 6. 14.).

Depois das sessões de catequese, não era necessário que passasse muito tempo (10-15 minutos) para que todas as crianças desaparecessem daquele espaço do mesmo modo fugaz como pela mão dos seus adultos ali haviam chegado. Por vezes, mães havia que se detinham por lá mais um pouco para uma conversa entre elas ou um encontro com as catequistas e por um bocado abriam espaço para as brincadeiras dos filhos que logo à sua volta se desencadeavam espontaneamente<sup>11</sup>. Os mesmos motivos servem a preceito para emoldurar os quadros que observamos nas sessões de catequese que decorriam nas instalações da escola primária da vila<sup>12</sup>, onde, pela idade, note-se, a

<sup>10</sup> Notas de campo de 2008. 03. 15, 2008. 04. 26, 2008. 05. 03, 2008. 05. 10, 2008. 05. 17 e 2008. 05. 31.

<sup>11</sup> Notas de campo de 2008. 05. 10.

<sup>12</sup> Notas de campo de 2008. 05. 03.

esmagadora maioria das crianças já procurava brincos diferentes das mais pequenas. Num e noutro desses locais de doutrinação se tornou comum e habitual observar que as crianças retidas pelos logradouros anexos às instalações à espera de quem as dali levasse o faziam de uma forma isolada ou em pequenos grupos muito calados e formais na forma como entre eles se comportavam, como que se de desconhecidos se tratasse afinal e não crianças que frequentavam o mesmo espaço há e por muito tempo<sup>13</sup>. Na última das observações<sup>14</sup>, que correspondeu ao fim do ano lectivo da catequese, um pouco contra a usual conformidade com o calendário escolar por força do dia de “Corpo de Deus” neste ano mais temperão e, como dia das comunhões, final de ciclo para muitas crianças e trabalho para a generalidade dos catequizandos, tivemos oportunidade de ouvir de pais com quem falamos a preocupação com que olham a presença das suas crianças por aquele espaço que consideram inseguro e desadequado para a função, bem expresso no desabafo de uma das mães: *“por nada deixava a minha filha vir sozinha para a catequese ou permitia que aqui andasse livremente”*. Era visível a grande inquietação com que todos os pais se iam mantendo vigilantes ao longo do pequeno relvado que separa o empedrado do adro de um muro de mais de dois metros de altura que, sem qualquer grade protectora, se estende ao longo de um arruado lateral, enquanto as crianças, despreocupadas, brincavam por tudo quanto era por ali sítio.



**Fig. 6.14. O corrupio de adultos e crianças ocupados numa entrada apressada ou saída fugaz das sessões de catequese da vila de Vila Verde, constituiu cenário habitual e contrastante com as demais (6.10. e 6.11.) que rapidamente saturou as observações.**

As pouco mais de quatro dezenas delas que ficavam para os escuteiros (as demais do público-alvo desta vertente da observação eram crianças que já não frequentavam a catequese) cumpriam uns pequenos tempos de recreação vigiados de perto pelas monitoras em espaços por elas delimitados. É certo que as brincadeiras que observamos

<sup>13</sup> Notas de campo de 2008. 03. 15.

<sup>14</sup> Notas de campo de 2008. 05. 31.

partiam de organizações das próprias crianças<sup>15</sup> e, muitas das vezes, as monitoras nelas eram também envolvidas com a anuência pronta (Fig. 6.15.). Porém, a sua presença, como se nos contaram, tinha subjacente a vigilância dos brincantes e obedecia à própria filosofia da instituição de escrutínio permanente sobre as crianças e, também, às recomendações que, nesse sentido, recebiam dos pais.



**Fig. 6.15. Os monitores eram presença constante nas brincadeiras das crianças da vila de Vila Verde que frequentavam os escuteiros**

As catequistas desta área urbana, quando confrontadas com a dicotomia que aqui se verificava no domínio das brincadeiras dos seus catequizandos nos momentos pré e pós catequese relativamente ao que se passava nas congéneres de Barbudo e Dossãos, convergiram na análise que a problemática colocada lhes suscitava.

A professora Cecília, aposentada de uma carreira de 32 anos no primeiro ciclo do ensino básico oficial, vislumbrava quatro factores determinantes para que as coisas assim se passassem na vila: o número de crianças que frequentava a catequese (cerca de cinco centenas) num bulício de entra e sai que atrapalhava em muito os espaços, a localização do espaço fronteiriça e sem resguardo de uma estrada nacional de tráfego muito intenso, o estado de insegurança em que as famílias vivem por força dos inúmeros casos atentatórios da dignidade e da vida de muitas crianças que diariamente lhes chegam pela comunicação social e a vida atrapalhada dos pais que lhes rouba tempo para que possam abrir espaço ao fluir da vida dos filhos sem os constrangimentos que os leva a correr com eles de um lado para o outro (leia-se, de instituição para

---

<sup>15</sup> Notas de campo de 2008. 05. 17.

instituição) sem demora. Não deixou de, com alguma mágoa, constatar que as crianças se tiverem tempo e espaço brincam, tal qual por vezes verifica nos seus catequizandos e noutros que no seu trabalho de coordenadora das quase cinco dezenas de catequistas vai presenciando ao longo de cada fim-de-semana de actividades.

A professora Júlia, docente de Educação Moral e Religiosa na EB 2,3 de Vila Verde, identifica-se com as explicações que a colega e coordenadora da catequese tem para o fenómeno contrastante das brincadeiras que no seu espaço de actividade catequista se esbatem em relação ao que nesse domínio se passava em Barbudo e Dossãos, colocando, porém, maior ênfase na problemática da segurança e da falta de tempo que marca a vida quotidiana das crianças.

Da síntese que se pode fazer da conversa que mantivemos com o pároco de Vila Verde e Barbudo fica a confirmação do diagnóstico atrás traçado pelas catequistas.

### **2.3. Os nós da(s) rede(s)**

A rede social por onde, historicamente, se estruturou e praticou o mundo brincante das crianças na sua plural dimensão, chega até nós através de um percurso paradoxal, feito na luta pela afirmação dos valores que devem subjazer a uma condição social com as suas especificidades – com lugar próprio na família, igual no género, preservada de qualquer forma de exploração ou violência sobre o seu trabalho e com muitos outros direitos, particularmente o de brincar – e a sobrecarga institucional que, por tanto alargar, invadiu domínios que colidem literalmente com o exercício pleno da ludicidade, dimensão expressiva das culturas da infância. A rede, de tantas voltas que deu, emaranhou-se noutras redes que criou e, no meio do entrelaçado, tem agora alguns nós que não permitem que se estenda com a conveniência devida.

A invenção da infância e a consequente relevância social que lhe era devida, que os estudos pioneiros de Ariès (1988) desocultaram com epicentro no século XVII, tempo que Loux (1978 apud Segalen, 1999: 173) recentrou na Idade Média, embora tenha marcado a inscrição da infância no contexto societário e o consequente perecimento dos equívocos que até então sustentaram a sua ostracização (Badinter, 1985: 49-52), apenas se constitui como o início de um longo processo de afirmação integral do seu estatuto numa trajectória que, apesar do seu percurso ascendente, porventura, nunca estará acabado em nenhum deles.

Os itinerários que marcam o percurso que os espaços sociais brincantes do estudo vertente conheceram inscrevem-se nessa construção de uma infância que atente, de

facto, nos pressupostos que lhe subjazem, pelo que reflectem as várias etapas que foram sendo paulatinamente vencidas, consubstanciadas em processos adaptativos, de avanços e de recuos que a sociedade tem estruturalmente determinado e imposto às crianças.

As brincadeiras que tomaram lugar nas vidas das crianças que um dia os quatro primeiros estratos geracionais dos que são objecto de estudo foram, têm o seu tempo marcado por uma vincada separação de género e de grande ligação ao trabalho, sobretudo de cariz doméstico e de acentuado pendor rural.

Mais questão social (género) do que biológica (sexo) – uma criança nasce rapaz ou rapariga mas desenvolve-se segundo o género e as configurações sociais que lhe determinam e enformam a condição – o ser humano cresce, consequentemente, moldado dentro dos valores que a sociedade em que se insere consigna ao estatuto social<sup>16</sup> que enquanto homem ou mulher lhe incumbe desempenhar (Giddens, 1984: 114). Socialmente colocada na esfera da casa e da família, não foi muito longe desses círculos e da vida que neles gravita que durante longo tempo se fez o crescimento das meninas, com o concomitante reflexo na sua vida lúdica, por isso feita à margem da dos rapazes fora do contexto doméstico aonde iam muito menos vezes do que eles, num fechamento que se acentuava à medida que a condição social e económica subia, mas, contudo, alargava quase sem limites para os rapazes de menor estatuto social. Aliás, a própria escola pública foi, aqui para todos os que a frequentavam, até aos finais da década de sessenta, um elemento impulsionador dessa segregação do género, apenas quebrado nas localidades onde havia a impossibilidade de coexistência de edifícios para funcionamento de escolas femininas e masculinas que assegurasse a separação absoluta de género que pautava a vida das crianças, particularmente nos meios urbanos. Aliás, é com o dealbar do 25 de Abril e a consequente aplicação das conquistas que os movimentos femininos haviam logrado noutros países europeus onde há longas décadas vigoravam regimes democráticos, que entre nós se começa a esbater a questão do

---

<sup>16</sup> “As diferenças de género raramente são neutras – em quase todas as sociedades o género é uma forma significativa de estratificação social. O género é um factor crítico na estruturação dos tipos de oportunidade e das hipóteses de vida que os indivíduos e os grupos enfrentam, influenciando fortemente os papéis que desempenham nas instituições sociais, da família ao Estado. Embora os papéis dos homens e das mulheres variem de cultura para cultura, não se conhece nenhuma sociedade em que as mulheres tenham mais poder do que os homens. De um modo geral, os papéis dos homens são muito mais valorizados e recompensados do que os das mulheres: em quase todas as culturas, as mulheres assumem a responsabilidade primária de educar os filhos e ocupar-se das actividades domésticas, enquanto os homens assumem tradicionalmente a responsabilidade de sustentar a família. A divisão do trabalho prevalecente entre sexos levou os homens e as mulheres a assumirem posições desiguais em termos de poder, prestígio e riqueza [...] Apesar dos progressos das mulheres em todo o mundo, as diferenças de género continuam a servir de base a desigualdades sociais” (Giddens, 2004: 114)



género<sup>17</sup>, com a mulher a poder invadir espaços na família e no mundo exterior de aproximação ao poder dominante do homem, de que esteve historicamente arredada (Leandro (2001: 93-94). É neste quadro que acaba por ruir o muro que separou rapazes e raparigas do mundo das brincadeiras, já latente em alguns traços que pelo terceiro estrato geracional iam juntando os sexos nas brincadeiras informais (décadas sessenta e setenta passadas), e desaparecido definitivamente dos contextos sociais, formais e informais, em que se desenvolvem as brincadeiras do primeiro estrato geracional estudado, com as crianças a fazerem as suas opções brincantes sem preconceitos.



**Fig. 6.16. Crianças trabalhando no meio dos adultos ainda era cenário habitual na vida rural do país no dealbar da década de setenta passada (Fonte: Fototeca do Museu Nogueira da Silva/Universidade do Minho)**

Embora persistam ainda muito dos estereótipos que separam brincadeiras e brincantes<sup>18</sup> (Piedade, 1996: 44-46), é neste ambiente de miscigenação de géneros que hoje as crianças brincam ao que, sem restrições, lhes apetece, nos contextos onde o podem ainda livre ou formalmente fazer, num percurso que acompanha outros congéneres que, em diferentes países e latitudes, idênticos caminhos trilharam para aí chegar (e. g. Chudacoff, 2008: 53; Pastor, 1991: 80) e que nos informantes mais novos do presente estudo bem se personifica.

---

<sup>17</sup> A Revolução de 25 de Abril impôs uma nova filosofia política, social e económica, que produziu alterações essenciais no tratamento jurídico das mulheres. O direito passou a consigná-las como seres humanos iguais em direitos aos homens, abolindo todas as disposições que as considerassem seres com capacidade diminuída. Mulheres e homens passaram a ter o mesmo estatuto jurídico, desaparecendo da lei a figura do ‘chefe de família’. Foi, enfim, assegurada a igualdade de género no trabalho e no emprego (DL 392/79, de 20 de Setembro).

<sup>18</sup> E.g. Brincar com bonecas e “às casinhas” é para raparigas (normalmente quando o fazem rapazes é para assumirem o papel de pais); jogos e brincadeiras de força são para rapazes; as raparigas brincam mais recatadas (no interior de casa) e os rapazes preferem espaços exteriores, etc.

Paralelamente à questão de género, as brincadeiras de crianças viveram por três estratos geracionais misturadas com o trabalho que as crianças tinham que cumprir, sobretudo no contexto familiar, as raparigas em casa e os rapazes no mundo da lavoura, sozinhos ou entre os adultos (Fig. 6.16.). Ainda distantes no tempo da afirmação da escola como *locus* de aprendizagem obrigatória e, consequentemente, do exercício pleno do ofício de aluno (Perrenoud, 1995), as crianças que os bisavós do estudo foram viveram a minguada dos tempos do Portugal rural e atrasado e nas cidades a penúria da economia doméstica que bem cedo os atirava para a aprendizagem de uma profissão, eles (Fig. 6.17.), e a ajuda canseirosa nas lides da vida caseira, elas.



**Fig. 6.17.** Crianças aprendizes de alfaiate no meio citadino do tempo dos bisavós do estudo (Fonte: Fototeca do Museu Nogueira da Silva/Universidade do Minho)

Se é verdade que a escola a todos foi paulatinamente guardando por um tempo que se alongou, nem por isso as crianças deixaram de ter o seu ofício aí centralizado, continuando a sua vida pluralizada por outras actividades onde o trabalho infantil, por vezes explorado para além dos limites do razoável, continuou a imperar (Sarmiento, 2000a: 44), como bem espelhado ficou em alguns dos depoimentos que recolhemos dos terceiro e segundo estratos geracionais, com um continuado e particular enfoque, ainda, no mundo rural e, também, nas famílias urbanas de mais baixa condição económica,

situações que, nas suas plurais dimensões, as crianças de então viveram com uma perceptível “atitude adaptativa” (Sarmiento et al. 1999: 62). Aliás, na senda do que bem notou Pinto (1998: 111), o trabalho no campo, sobretudo o que se fazia no pastoreio dos animais, constituía uma oportunidade para brincar, tal como ficou bem demonstrado ao longo dos depoimentos que nos três estratos geracionais mais velhos nos falaram com indisfarçável satisfação das inúmeras situações em que afazeres rurais e brincadeira se cruzaram, quer para rapazes e quer, também, para raparigas, numa mistura em que o lúdico e o trabalho não têm entre si uma nítida distinção – era, contou-se, “*um olho no trabalho e outro na brincadeira*”. Mesmo as que, ainda tomadas por um medo quase tão velho quanto elas, se nos contaram brincantes à sorrelfa, espelham um espírito de resiliência lúdica que as crianças comportam e que as faz brincar mesmo nas mais adversas das condições espaciais, temporais e sociais (Silva, 2003: 339).

O tempo que veio depois daquele, o que perpassa todo o primeiro estrato geracional de depoentes do estudo, embora não tenha as marcas da vida mais dura de outros tempos, outras traz que não deixam de consigo transportar novas inquietações.

O Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil não registava há um ano casos envolvendo crianças que hoje se encaixam no intervalo em que geracionalmente colocamos o público-alvo do estudo, mercê de um esforço de agregação e combate à exclusão que a escola promoveu e de vigilância apertada doutros sectores (Autoridade para as Condições do Trabalho) para os casos que não foi possível sustentar, com a assunção plena da obrigação de aprender em que se encontra consubstanciada a vida das crianças destes tempos hodiernos<sup>19</sup> (Cadete, 2009), numa absorvente e exclusiva afirmação do ofício de aluno como o ofício de criança por excelência, arrastador de uma saga institucionalizadora que, congregada com outras necessidades emergentes da família sem tempo para estar com os filhos, os enclausurou, na escola e noutras instituições que com a sua lógica operam, de uma forma que raia os limites do tempo em que não dormem ou de que necessitam para prover as suas demais necessidades pessoais, numa cassação do tempo infantil que assim se vê totalmente tomado e guardado por modelos organizacionais estruturados e, concomitantemente, muito formais (Máximo et al., 2004: 114). Nas vidas de todas as crianças do primeiro estrato geracional, de agora e das que se nos contaram nesse papel de há uma década e

---

<sup>19</sup> Cf. Cadete, Joaquina (2009). O trabalho das crianças é aprender. Educare, Revista Electrónica Diária. (<http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=71F9657A7196E3A7E0400A0AB80020DB&opsel=1&channelid=0>). Consultado em 2010-05-19).

uma década e meia atrás, o trabalho extra-escolar, de facto, já não aparece referenciado como algo que mereça nota de registo nas suas agendas quotidianas, como também quase que só passou a comportar a formalidade repartida, quando o é, em proporções muito desiguais com a família e, residualmente, com uma ou outra instituição operando sobretudo aos Sábados ou, mais intensamente, nos tempos de férias.

A infância ganhou um protagonismo social significativo e a sociedade e a família nunca tanto nisso investiram, por opção e por necessidade estrutural, aqui, como noutras paragens (Kinoshita, 1984: 20-4; 2009), nem, quiçá a sociedade tenha nisso colocado tanto empenho à escala global (Delors et al., 1996). Disso no-lo fala a estruturação dos seus quotidianos bem reflectida na formalidade com que hoje se constrói a sua vida grupal tão contrastante com a persistente informalidade que caracterizou muita da configuração social da infância no tempo dos pais, avós e bisavós (Quadro 6.2.), de importância seminal para a afirmação das suas culturas, que encerram formas tão peculiares de ver e de ser no mundo em que estão (Corsaro, 2003: 166), e donde emerge a aprendizagem dos saberes lúdicos (Delalande, 2009), sem os quais não há possibilidade de integração e, conseqüentemente, de interacção que frutifique (Corsaro, 2007: 18-19).

Não resta grande coisa de informal na vida das últimas crianças da história que estamos a contar. A família, que ontem não emergiu como instância muito intrometida na vida lúdica das crianças, mesmo nas que no seu seio a produziam, e muita dela tinha aí os seus *loci* de afirmação contextual – num ou noutro caso em que se tornava muito incidente a sua presença, nem por isso as crianças deixavam de brincar – surge hoje bem mal numa imagem que da realidade vigente nos traçou um dos informantes do estudo quando ao seu papel de criança que foi juntou o de pai e de coordenador de um centro de integração de serviços para a infância que é, bem expressa no jeito como nos descreveu a forma preocupada como olha o quotidiano assoberbado que as crianças hoje têm que forçosamente viver durante grande parte dos dias de cada ano das suas vidas passados dentro das instituições que as acolhem. Diz o professor Adelino Oliveira (F8):

*“- Bom, a brincadeira tem uma conotação pejorativa...’só querem brincadeira’...’esta canalha só quer brincadeira’...não se entende a brincadeira como um momento importante do crescimento das crianças e isso nota-se...quer dizer...tudo se quer estruturado é...um bocado construir para eles espaços estruturados, a proposta passa sempre por um adulto que tem que meter...costumo contar este caso:*

*- Quando surgiu o enriquecimento curricular era, supostamente, um espaço para ser gerido calmamente, com liberdade, lúdico...as pessoas referem-se até ‘ter um*

*carácter lúdico’... e, depois, o sistema educativo escolar, o sistema que presta serviço às crianças e às famílias, rapidamente se articulou para preparar tudo para as crianças... não é? Muitas das crianças chegam às 7h30 à escola, supostamente para ser acolhidas...o acolhimento...as instituições...claro, depois começam as instituições a tomar conta de partes do dia da criança...têm que prestar contas perante os pais e começa a sua função: ‘acabou, agora já não estás na cama, agora já te levantaste, o teu pai também já foi trabalhar, agora...bom, a criança começa a trabalhar às sete e meia da manhã. Às nove horas, começando pelo enriquecimento curricular, ‘agora já não estás no acolhimento...’ o professor de enriquecimento curricular que deveria vir trabalhar a parte lúdica, não é, vem rapidamente, zeloso da sua disciplina...porque é inglês, porque é expressão plástica, porque é...não sei o quê, vêm também com as suas fichas de trabalho, porque senão, até em termos de estatuto...não é! ...eles querem ganhar o estatuto de professores, portanto têm que dar matéria, têm de ver coisas, têm que avaliar e...muitos mandam fichas para casa, dão ‘satisfaz’, ‘satisfaz bastante’, ‘muito bom’ e...reclamam e mandam trabalhos para casa...enriquecimento curricular...mandam trabalhos para casa! Depois, claro, aí pelas 10 horas, vem o professor...esse sim, o da matéria propriamente dita, o titular da turma...então vem começar a trabalhar, só que ele vem começar a trabalhar tendo o aluno quase três horas com uma carga intensa, que de lúdico pouco ou nada teve, depende da sensibilidade de cada um, que as pessoas são todas diferentes...E assim sucessivamente...vai rapidamente almoçar, de tarde continua com o professor, tem mais enriquecimento curricular e como os pais não chegam a casa antes das sete, sete e meia, vai para os ditos tempos livres, para o ATL, que, também zelosos da sua função, tratam de trabalhar com a criança e de lhe espetar com mais trabalhos para tal e...até faz projecto, querem fazer fichas, querem fazer cartazes e...portanto, temos uma criança que passou onze horas na escola, ou parecido, que, parece-me, fica sem vontade de brincar nesse contexto de livre iniciativa...’vamos fazer uma casinha’, ‘vamos jogar ao esconde’, ‘vamos pregar uma partida a fulano’, ‘vamos assaltar as laranjas ao vizinho’...isso é que era desenvolver muitas competências neste contexto, mas não, estamos a ficar prensados”.*

Aliás, neste retrato, todos parecem sair desfocados, menos as crianças, potenciais prejudicadas pelo gueto em que a sociedade está a querer encerrar as suas vidas.

Pudemos perceber, também, dos Chefes escutistas com quem falamos, Álvaro Oliveira e José Silva, que apesar dos escuteiros desenvolverem actividades de matriz lúdica, muito centradas no jogo, são, todavia, muito vigiadas pelos adultos e pela norma – afinal, “*vestimos uma farda que não podemos desmerecer*”, disse-nos o primeiro com todo o formalismo – apesar de ambos reconhecerem a importância que os jogos e brincadeiras espontâneos e vividos informalmente pelas crianças têm para o seu desenvolvimento. Aliás, foi peremptória a afirmação do chefe Silva quando nos asseverou que a brincadeira fora do contexto das actividades programadas tinha sempre de ser peneirada pelos monitores.

Ficou-nos claro ao recuperar a observação que fizemos nos intervalos da catequese e do escutismo que as crianças, retirados os escolhos que lhes atrapalham o caminho – insegurança, falta de oportunidade e ausência de interacção grupal – brincam livremente sem qualquer restrição, apropriando-se dos espaços e vivendo neles na informalidade que dá verdadeiro sentido às suas culturas lúdicas.

Nestes espaços, como em tantos outros, a particular realidade de uns parece ser excepção a uma regra que se afigura instalada. Os grupos informais de brincadeira perderam por todo o lado muito do espaço que lhes conferia o sentido mais profundo que a ludicidade infantil comporta e, nesse domínio, as crianças vivem hoje numa encruzilhada que não pára de se complexificar. Importa desatar os laços que a rede nesta vertente contém, para que um dia destes, por tanto os apertar, nela se não dê um verdadeiro nó górdio que estrangule de vez a vida lúdica livre e espontânea das crianças.



### BRINCADEIRA: MARCOS TEMPORAIS E MEMÓRIA

#### 1. Marcos temporais

##### 1.1. Anteriores à televisão

Talvez as brincadeiras das crianças não tenham conhecido transformações tão acentuadas como as que se consubstanciam nestes tempos que abarcam a centúria que vai desde a primeira década do século com que terminou o segundo milénio e a que inicia o terceiro, e aqui, sobretudo, no período sucedâneo do segundo grande conflito mundial que reduziu particularmente a Europa a escombros.

A história da humanidade viveu muitos momentos em que a evolução do conhecimento acumulado foi permitindo ao ser humano lograr grandes conquistas que foram marcando os avanços do processo civilizacional. Por esses tempos, as brincadeiras das crianças terão ganho muitas das vezes novas ferramentas e, com elas ou através delas, o desabrochar de novas ideias que acrescentaram outras configurações aos seus mundos lúdicos. A invenção da roda há quatro milénios atrás, provavelmente a mais importante descoberta mecânica de todos os tempos, constituiu, acreditamos, um bom exemplo da emergência que lhe subjazeu de um tempo de novas experiências lúdicas para as crianças de então, muitas das quais perduraram até aos tempos hodiernos.

Outrossim, paralelamente, os acontecimentos marcantes da vida societária não deixam de suscitar o olhar das crianças e a sua consequente reprodução no seio das culturas que lhes são próprias.

Da força com que muitos inventos e eventos penetram no mundo brincante das crianças falam as palavras que, nesse sentido, o Albino, dos Ferreira (F5), alinhou e que se respigam aqui à laia de lançamento desta linha de abordagem da investigação recolhida agora aberta:

*A sensação que tenho...não é uma sensação, é uma certeza...é que as brincadeiras eram conforme os hábitos da época. As brincadeiras da tropa do meu pai vinham da Segunda Guerra Mundial, assim como eu brinquei muito aos cowboys em pequeno por causa dos filmes que via, por causa da televisão...a roda no meu tempo já era um pneu e dois paus introduzidos assim de lado [gesticula], cheio de água para os paus deslizarem bem, não agarrarem.*



Na verdade, contara-se-nos o pai António (F5), criado, como ele, na cidade, bem junto a um aquartelamento militar ainda lá hoje existente – Regimento de Cavalaria de Braga, mas, ao tempo e até bem recentemente, Regimento de Infantaria 8 – nos tempos que se seguiram à Guerra Civil de Espanha e à segunda grande deflagração mundial, ainda no decurso da qual nascera, que deixara feridas em todo o mundo e, pelo acumular das duas, concomitantemente, apesar de Portugal nelas não ter participado, por cá também, vivendo, conseqüentemente, uma infância muito marcada pelo permanente contacto com o ambiente de guerra e com tropas em manobras constantes:

*[Por entre a bateria de brincadeiras que nos narrou a partir do cardápio que na memória ainda lhe ficou das muitas que preencheram a sua vida lúdica de então, referiu-nos os cenários belicistas que com os amigos construía] Brincávamos à tropa, fazíamos as cartolas em papel, com latas fazíamos bombos e...tínhamos o quartel no monte e...era o faz de conta, o faz de conta...e, depois, batíamos nas latas-bombos, zás-trás-trás-trás, tudo alinhado e tudo a marchar, como se fosse tropa... [eram brincadeiras que] ... vinham da guerra.*

Do estrato geracional mais velho, fica, neste evocar das novidades tecnológicas que da conquista do mundo dos adultos emergiram e, céleres, desceram ao quotidiano das crianças, o ar vaidoso com que o bisavô Araújo (F1) lembrou o grande invento do seu tempo, que a bicicleta na configuração com que hoje a conhecemos constituiu então, embora luxo que só a bolsa de alguns, poucos, sustentava: “*agora [por volta de 1920], bicicletas, havia quatro aqui em Vila Verde, só quatro, e eu tinha uma*”.

Na cidade, o mais velho dos Oliveira (F8) recorda as tentativas de afirmação de uma novel actividade lúdica que os ingleses para Portugal haviam trazido não há muito tempo e as crianças então logo avocaram com toda a força, constituindo um marco histórico na história da vida brincante desse tempo, ainda arredio da vida urbana vilaverdense e da vida campestre, apesar da difícil aceitação que socialmente era dada à sua prática e, concomitantemente, ao praticante, não só por vezes perseguido pelas autoridades, como, também, mal visto e malquisto junto dos concidadãos. Complicada a conquista desta nova e marcante brincadeira, depreende-se:

*[Por jogar futebol, a sua grande paixão de menino, o senhor Geraldo (F8), em criança, foi duas vezes detido e multado pela polícia] Uma das vezes foi no Parque de Santa Cruz. Estávamos ali a jogar, vieram uns polícias do lado do hospital de S. Marcos, cercaram-nos e...lá fui preso. O meu pai pagou na altura dezasseis escudos, se bem me lembro...tinha eu os meus oito anos. Outra vez foi na casa dos Coimbras...eu ia a saltar lá para dentro para buscar a bola que lá caíra e fiquei preso por uma perna e, entretanto, veio um cabo da polícia, agarrou-me por essa perna e...lá fui preso outra vez. Era um gandulo e, hoje, o jogador de futebol é um herói.*

Neste fragmento de narrativa, plasma-se, também, o traço de um outro marco, porventura trazido por uma postura temporalmente indeterminável, bem menos prazeroso que o configurado na brincadeira que então despontava e que perdurou ainda tanto tempo quanto o que gastou a ditadura que cinquenta anos depois Abril subjuguou: a implacável presença da autoridade policial lidando com as crianças que na rua brincavam como de simples delinquentes se tratassem.

## **1.2. Na era da televisão**

O terceiro estrato geracional estudado constitui-se, simultaneamente, como predecessor e precursor de um dos grandes inventos do século XX, a televisão, e dos efeitos que a sua presença vai provocar em toda a sociedade, constituindo um marco que os que viveram as suas infâncias antes da sua chegada, não deixaram de nos evocar, entre o espanto e a preocupação, quando dela nos falaram, tal foi a impressão que a força da sua presença nas crianças que depois deles vieram lhes provocou, agora com a companhia dos computadores. Perdido na narração das brincadeiras de criança onde pela rua gastava o seu tempo com os amigos, o João Alberto, dos Araújo (F1), não deixa de lembrar, à laia do que já nos fizera a D. Teresa dos Rodrigues (F10), esta apenas em relação às consequências da presença da TV na vida lúdica das crianças, que *“agora a televisão absorve tudo, a televisão e os computadores”*. Ele que viu dar os primeiros passos em 1957, por um tempo ainda tímidos, e com enorme afirmação junto do grande público já havia chegado à adultez.

Outrossim, a Maria do Céu, dos Pimenta (F9), recorda o fascínio do pequeno ecrã e a intromissão que teve na sua vida lúdica, se é que de ludismo para as crianças se não tratava também estar perante aquele pequeno aparelho: *“quando tinha um bocadinho de tempo lá ia eu para aqui e para acolá atrás da brincadeira. E veio a televisão, quando queria ver a pouca que havia ia para os vizinhos, para a Zefinha [vizinha porta com porta] ...adorava e...saía de lá muita brincadeira”*.

Verdadeiramente tomado já pela televisão, o 2.º estrato geracional encontra a sua difusão em rápida expansão e é, com o andar do seu arco temporal, positivamente apanhado pela magia e o encantamento que desde a primeira hora provocou a todos em geral e às crianças de um modo arrebatador.

O Carlos, dos Abreu (F1), retrata com pormenor as marcas que a TV lhe deixou quando criança:

*As brincadeiras andavam sempre por ali com uma influência muito grande da televisão...Robin dos Bosques, filmes de cowboys, a Galáctica, o Espaço 1999; aquelas figuras todas apareciam... o Spock, a Maia, os poderes de cada um, são os primeiros super-heróis que não estão no papel...e as brincadeiras eram à volta disso, o polícia-ladrão, mas adaptado à série que dava no momento, ou ao filme que passava naquela altura, ou a uma repetição do Bonanza....*

No meio urbano citadino, o Albino dos Ferreira (F5), tal como acima se regista, também vê muito do seu mundo brincante ser moldado com novas facetas trazidas pelos novos heróis televisivos que lhe entram portas adentro, quadro que ainda não conhece acuidade de notar no meio rural.

Das palavras do Miguel Oliveira (F8) surgiu um olhar sobre um outro lado da TV na estruturação das brincadeiras, mesclado, até, com alguma decepção:

*Na altura do Natal aquilo era sempre a olhar para a televisão...aquilo é que é! – Referindo-se às novidades lúdicas que a publicidade lhe procurava impingir – depois, também a desilusão dos bonecos não fazerem o que faziam com eles na televisão. A televisão transmitia as brincadeiras que depois nós, realmente, não podíamos fazer, porque os bonecos não davam...mas aquelas novidades da televisão também eram um estímulo, estava sempre a ver coisas novas....*

O poder do pequeno ecrã em todo o seu ‘esplendor’, aqui no aliciamento das crianças, nem que, por vezes, estivessem a vender gato por lebre.

### **1.3. Depois e, ainda, apesar da televisão**

À laia do que aconteceu com o estrato geracional dos avós e consolidado o papel significativo que depois dele a TV ganhou na vida das crianças, o estrato geracional dos pais vai também servir de ponte para a emergência de novos marcos temporais, que, pela dinâmica com que surgem em catadupa e se entranham no quotidiano das sociedades, estão, por transmutação quase imediata, a transformar muito rapidamente o panorama da brincadeira, até há muito pouco tempo atrás mantido em quadros lúdicos padronizados, tal e qual, aliás, como aconteceu durante milénios, tempo em que esteve formatada em configurações historicamente sempre muito aproximadas entre si.

Na infância do Carlos Abreu (F1) já toma lugar o computador para brincar: “*por volta dos meus doze anos tive o primeiro Spectrum, isto e jogos*”. Estamos no dealbar dos anos oitenta passados, ponto de partida para a eclosão definitiva de uma era vivida no mundo digital e tecnológico de informação e comunicação à escala global que nunca mais parou de evoluir. Uma dezena e meia de anos depois, o Rui Massa (F7) “*já tinha computador, sega e playstation*”, um pouco depois do Miguel Oliveira (F8) também já

ter adquirido a companhia de um *sega*, embora, um e outro, ainda se perdessem mais com outras brincadeiras menos tecnológicas.

O primeiro estrato geracional do universo de informantes desta pesquisa biparte-se de novo neste tempo de mudança. A sua metade mais velha cumpre a fase da afirmação do computador, particularmente nos meios urbanos, onde a novel máquina já ocupa muita da vida da Raquel, dos Ferreira (F5), mas ainda não a da sua homónima dos Oliveira (F8), nem na irmã desta, Inês (F8). Todavia, à vida vivida no campo estas novidades da segunda modernidade ainda não haviam chegado.

É, contudo, a metade mais nova do estrato geracional dos filhos que conhece o *boom* do fenómeno e as imensas e continuadas variações que em seu redor se produzem, perpassando os diversos quadrantes do público-alvo do estudo em todos os sentidos e com preferências para os gostos mais díspares ou desencontrados, mas, ainda, com uma presença muito vincada da televisão.

O João, dos Abreu (F1), relatou-nos a suas deambulações pelas novas tecnologias: “às vezes vou a *“sites”*, às vezes jogo nos jogos do computador, tenho os favoritos onde vou brincar, *distrain-me*”. Coisas que, afinal, a sua irmã Carolina igualmente não desdenha: “*também vou e também jogo na Internet*”. Todavia, esta caçula dos Abreu concorda com o avô quando este diz que a televisão e os computadores abafam tudo, mas não deixa de assegurar: “*eu gosto de jogar computador e tenho tempo para outras brincadeiras*”.

Mais expressiva e mostrando grande afeição ao tempo novo que se instalou na vida lúdica das crianças, a Vera, dos Gonçalves (F6), instada a olhar as brincadeiras de agora e compará-la com o que a esse respeito antes na entrevista grupal ouvira da mãe e da avó, foi peremptória: “*Não, é completamente diferente. Agora nós estamos mais ligados à tecnologia, aos computadores, aos telemóveis, aos ipodes, à playstation...mandamos SMS's para conversar um bocado quando não podemos estar pessoalmente e passamos imagens, músicas e outras coisas*”. Muito atenta a ouvir a dissertação da filha, a mãe Anabela comentou perante a concordância da avó:

*Pelo que eu vejo e não sou muito velha para dizer isto, do meu tempo para o das minhas filhas, a minha opinião é de que hoje em dia eles não sabem brincar precisamente por isso [novas tecnologias e a ludicidade a elas ligada], eles nem tem interesse em ter as brincadeiras que nós tínhamos, porque eles hoje em dia, se calhar, também têm mais do que deveriam. Eles hoje em dia têm telemóveis, e só nisso perdem o tempo todo, têm computadores, têm Internet, televisão, e basta terem essas coisas para se desligarem completamente da outra brincadeira e até*

*da família, eles depois já querem mesmo a distância dos pais, não há aquele diálogo como havia, como eu com os meus pais e...eu noto isso, percebe?”*

Num mundo muito similar ao da Vera, o primo Miguel Ângelo (F6) gasta uma boa fatia do seu tempo livre “*em casa a jogar no computador e na playstation, a maioria das vezes sozinho*”.

Na campanha, o lastro das novas tecnologias espalhou-se um pouco por todo o lado. O Márcio, dos Clara (F4), tem em casa uma playstation com que joga e a Raquel Cunha (F3) do trio de objectos que tem à mão é o MP3 o que mais a fascina: [Entre o computador, o telemóvel e o MP3] “*o que eu uso mais é o MP3, quando saio das aulas e estou a lanchar, estou a ouvir música*”. Bem perto, a Mara, dos Cerqueira (F2) usa para brincar o computador, a playstation, o MP3 e o telemóvel, mas, contudo, a TV continua a tomar lugar com alguma importância nas suas actividades lúdicas, malgrado a confessa preocupação que isso causa à mãe Sónia.

## 2. Tempos de um novo tempo

Nos fragmentos das entrevistas que recortamos e sequenciamos pelo alinhamento que por agora leva a apresentação dos resultados é possível perceber como (i) os grandes eventos e inventos da humanidade são desde logo apropriação obrigatória para o mundo lúdico das crianças e, consequentemente, (ii) aí se consubstanciam pela capacidade que nelas se encontra de o fazerem de acordo com a forma como os (re)interpretam, ou seja, em correspondência com a sua imaginação criadora e multiplicadora de cenários brincantes a partir da realidade em que socialmente (con)vivem, num processo de fabulação polimorfo verdadeiramente único e, nesse sentido, irrepetível por toda a vida do ser humano.

**Fig. 7.1. Marcos temporais influentes no mundo lúdico das crianças**

Bicicleta	Futebol	II Guerra Mundial	TV	TV	Spectrum	PC	Sega	Playstation	Internet	Telemóvel	Ipod	MP3
4.º Estrato Geracional		3.º Estrato Geracional		2.º Estrato Geracional		1.º Estrato Geracional						
Era Pré-Televisão			Era da Televisão			Era Digital						

As três eras em que julgamos poder repartir o lastro temporal da pesquisa (Fig. 7.1.) têm ao centro a marca de um dos maiores inventos da humanidade no século passado. Nada ficou como dantes depois da emergência da televisão.

Na verdade, na primeira metade do tempo que atrás fica contado pelos marcos que trouxeram novas realidades ao mundo lúdico das crianças que por ele passaram, bem no centro do ponto de viragem que a revolução industrial tinha trazido à vida dos povos e ao mundo da ludicidade que com ela chegara também (Fernández, 1991: 75), fica o registo da presença da bicicleta, um meio de locomoção que bem nos finais do século XIX atinge o seu grau de desenvolvimento pleno com a invenção da roda livre e das mudanças<sup>1</sup> e que, a partir daí, rapidamente se populariza e torna também um importante meio de lazer que, pelo seu valor social, ecológico e sanitário, permanece vivíssimo nos tempos de agora, quicá com dimensões nunca antes atingidas, com pleno reflexo nas actividades recreativas das crianças, porque propiciador do exercício de uma autonomia de dimensão social e de outras inúmeras experiências lúdicas onde o princípio do prazer que lhes é inerente está sempre presente (Brougère, 2005: 99).

Por esta altura vai ganhando raízes um pouco por todo o lado um fenómeno que em pouco tempo se transforma num caso muito sério de desporto de massas à escala global. Nascido na Velha Albion em meados do século XIX, particularmente vocacionado para manter os rapazes da aristocracia que frequentam as prestigiadas *public schools* no interior dos espaços de recreio dos seus estabelecimentos de ensino, impedindo-os, assim, de vadiar na rua, e, em simultâneo, exercer junto deles uma função educativa visando o autodomínio, o controlo das pulsões e o respeito pelos códigos, baseando-se no *fair play* e na rejeição da *ungentlemanly conduct*<sup>2</sup> (Corbin, 1995d: 263-264), o futebol rapidamente salta dos domínios elitistas da Inglaterra e extravasa as suas fronteiras<sup>3</sup>, chegando a Portugal nos finais do século XIX (1885),

---

<sup>1</sup> A roda livre foi criada para oferecer maior conforto ao ciclista. Este dispositivo permitia interromper a pedalada especialmente em descidas, em trajectos com vento a favor e em alguns momentos de calma na corrida. As mudanças permitem o aproveitamento de várias engrenagens e com isso imprimir maiores velocidades. É a última invenção que aperfeiçoou tecnicamente a bicicleta (Cf. <http://www.tudosobrerodas.pt/i.aspx?imc=2489&ic=5785&o=3919&f=5785>. Consultado em 2010-05-22).

<sup>2</sup> “Conduta imprópria de um homem educado” (tradução nossa)

<sup>3</sup> “A partir de 1880 propaga-se um futebol diferente deste modelo elitista que se inscreve na filiação dos exercícios e dos jogos de origem aristocrática. Este novo rosto de um desporto com quase trinta anos de idade resulta da vontade, expressa pelos membros da ‘upper middle class’ de promover ‘rational recreations’. O seu objectivo é conter e canalizar a força, a destreza e a violência populares graças à criação e ao desenvolvimento de exercícios físicos rigorosamente codificados. Pela mesma altura, exprime-se nestes meios a vontade de restringir os espaços dos lares populares considerados demasiado erráticos. Este projecto de aculturação, de controlo das pulsões elaborado no seio da classe média é realizado por desportistas vindos das ‘public schools’. Estes empenham-se em mostrar aos trabalhadores

particularmente ao Porto, como, alias, a muitas outras cidades portuárias (e.g. Havre e Hamburgo) onde os ingleses detêm importantes entrepostos de companhias marítimas, ganhando raízes imediatas e, conseqüentemente, dando logo origem ao aparecimento de inúmeras agremiações desportivas e, naturalmente, conquistando também um lugar privilegiado nas brincadeiras infantis, apesar, todavia, da pouca aceitação social e policial inicial que pudemos antes perceber pelas vicissitudes que acompanharam as primeiras incursões futebolísticas do senhor Geraldo Oliveira (F9).

Marcas indeléveis ficam na Península Ibérica pelo acumular de duas guerras devastadoras – Guerra Civil de Espanha e II Guerra Mundial – nas quais Portugal nunca se envolveu directamente e a Espanha só na primeira, desenrolada de uma forma demolidora apenas no interior das suas fronteiras. As crianças da guerra e do pós-guerra não tiveram a abastança que depois engordou o mundo dos brinquedos, pois viveram o tempo de penúria generalizada que se seguiu aos conflitos em que nada havia e tudo fazia falta para acudir à sobrevivência das pessoas e à reconstrução das nações devastadas ou economicamente arruinadas pelas contendidas (Pastor, 1991: 78). Todavia, as crianças continuaram a brincar e fizeram-no também com as marcas da guerra que permaneciam bem vivas na memória social. Os soldados, as marchas, as latas feitas bombos e os paus tornados fuzis, encantaram as suas brincadeiras na reprodução de um mundo que com isso e com elas certamente ficou menos angustiado e mais esperançoso. Por esse tempo, muitas das crianças que então eram os adultos do terceiro estrato geracional deste estudo fechavam um ciclo muito difícil para todos e, como é historicamente habitual, para elas em particular. Foi nestes tempos de provação que o senhor António, dos Ferreira (F5), foi menino-soldado no faz-de-conta de uma vida muito atrapalhada, mas, apesar disso, brincada com a alegria de sempre pelas crianças.

O ano de 1957 representa em Portugal o começo de uma nova era que a TV iniciara já por outras paragens e que, como salienta Giddens (2004: 447), se constituiria um fenómeno arrebatador para a sociedade em geral. O quotidiano das crianças também não se livra da onnipresença e do impacto da televisão no contexto social (Pinto, 1995) em duas vertentes das suas agendas lúdicas: na substituição pura e simples da *praxis* brincante pela de espectadores consumidores massivos de todas as formas e feitios de

---

das fábricas, das docas e dos entrepostos que há outras actividades físicas e outros jogos diferentes da marcha, do remo, do lançamento de bolas ou de dardos. Depressa os trabalhadores se apropriam do novo desporto que assim escapa aos seus promotores [...] A implantação do futebol opera-se no âmbito da empresa ou, mais frequentemente, no da paróquia, seja esta anglicana ou não conformista” (Corbin, 1995d: 264-265).

televisão que lhes entram pelo ecrã pelo simples exercício de um *zapping* que cada uma delas aprende depressa e cedo, e, como se anota pela evocação dos marcos temporais das brincadeiras antes transpostos dos dados do estudo recolhidos, pela influência directa que as séries, os programas e os heróis que neles se configuram trazem para as fabulações em que se corporiza uma boa parte da ementa lúdica das brincadeiras que as crianças confeccionam em cada dia e em cada época das suas vidas. Como diz D'Amato (2006: 285) e os registos empíricos da pesquisa convalidam mais uma vez, a caixa que as encanta guarda-lhes também os sonhos, os sonhos que elas tão bem confabulam na vida própria com que fazem girar muito do seu mundo. Foi esta nova era que a TV trouxe ao quotidiano lúdico das crianças que o estrato geracional dos avós ainda conseguiu pegar pelas pontas, mas que, em boa verdade, só o estrato geracional dos pais viveu da forma intensa e marcante que se respigou atrás, mesmo considerando que já foi ele quem teve, no dealbar da década de oitenta passada, em primeira mão, uma espécie de protótipo da era digital (ZX Spectrum) que estava prestes a inverter o “*status quo*” secularmente presente na cultura lúdica da infância. TV que ia aqui conhecer, a breve trecho, uma concorrência sem precedente e com a impensável força de rapidamente ameaçar o seu poder por decénios hegemónico junto do público grande e das crianças.

É, contudo, no primeiro dos estratos geracionais que um turbilhão de novidades saídas do novo paradigma tecnológico emergente (Castells, 2002: 94), que os dados do estudo marcam de uma forma visível, vem reconfigurar muito do tradicional espectro brincante das crianças, que em poucos anos vão ficando submersas num mundo sem barreiras, crescendo “no seio da cultura do computador” (Turkle, 1995: 111). A metade mais recente deste primeiro estrato geracional, e sobretudo este, assume-se como uma verdadeira *e-generation* (Cardoso: 2007), autênticos nativos digitais (Prensky, 2001) dum tempo novo de ruptura com as ancestrais formas de realização das culturas lúdicas infantis, como bem evidenciam as palavras da Vera Gonçalves (F6), apesar de nos seus quotidianos a televisão e algumas brincadeiras vindas de longe prevalecerem num ou noutro pequeno bocado dos poucos momentos que por hoje vão tendo para o fazerem em contextos deste novo diferentes e por enquanto ainda concorrentes.

É este o novo tempo, de exaltação, para uns (e.g. Johnson, 2006; Papert, 1996), inquietante, para outros (e. g. Postman, 1994; Cordes e Miller, 1999), mas, seguramente, de mudança para todas as crianças (Buckingham, 2002: 97 e 116), em que as marcas temporais aqui projectadas apontam todas para um caminho unidireccional, que tem as actividades *indoor* como destino arrebatador dos tempos livres das crianças,



por onde a sua vida lúdica se vai detendo com a acuidade que a investigação vai desnudando a cada passo. Vencida a obstinada presença da autoridade policial que em tempos idos atrapalhou a brincadeira das crianças fora de portas, como o bisavô Oliveira (F8) amargamente no-lo contou, outras grilhetas parecem querer amarrar a brincadeira livre e espontânea das crianças vivida no seio das suas particulares culturas. Estas são marcas que na contemporaneidade ainda vão tendo alguma concorrência de alguns dos traços lúdicos de ontem, mas, porém, tendencialmente a eles cada vez mais sobrepujantes.

### **3. Brincadeira e Memória**

#### **3.1. Memórias esparsas**

As narrativas com que os entrevistados se nos contaram contêm informação que, embora saída de divagações e reflexões espontâneas que os momentos de diálogo provocaram e o entrevistador deixou fluírem, não deixa de provir de conversas ocorridas na abordagem guiada de um contexto temático predeterminado e ser, consequentemente, merecedora da correspondente consideração correlacional.

São retalhos de vidas de crianças que num tempo dado nos contam histórias com significado na história de cada uma delas – por isso a memória as guardou tão bem e a força das suas marcas não as deixou esconder – que retratam (a)venturas e desventuras de um quotidiano muito desigual, de risco, temerário, astuto, vivido do e no jeito que marca as especificidades de cada criança na sua individualidade e das suas correspondentes infâncias, muitas delas passadas em contextos e tempos em que isso ainda não era tido como coisa de grande monta.

De permeio andou, como anda, sempre a brincadeira, por isso e apesar disso firme na marca cimeira com que pauta a cultura lúdica e a sua privilegiada presença nas culturas da infância, que nenhuma circunstância, por mais adversa que o seja, consegue delir, quando senão mesmo, quantas vezes, acicatar.

##### **3.1.1. Infância no plural e brincadeira no singular**

A escola, *locus* de tantas brincadeiras, nem sempre foi bom porto de abrigo para as crianças, sobretudo para as que não encontraram nela aconchego e compreensão para as dificuldades que a aprendizagem lhes colocava. O bisavô Cunha (F3) gostava de lá ter ido mais tempo para brincar e, confessa-o em tom entristecido, também aprender, mas as coisas não correram nesse sentido:

*Aprendi mal, porque a professora era muito má e... depois nós íamos à escola...eram dois colegas numa carteira e eu às vezes não sabia dizer a lição e o meu colega de carteira sabia e dizia a dele e dizia a minha e, então, a professora batia-me muito...Jesus!...bofetadas, puxava-me pelas orelhas e eu, depois, comecei até a gazejar da escola e...bom, saía de casa com a saca com os livros, o pãozinho dentro da saca e chegava lá, os meus colegas entravam para a escola e eu não entrava, mas também não vinha para casa, escondia-me, andava por ali e, quando eles saíssem da escola, eu vinha com eles embora. Os meus pais estavam a pensar que tinha estado na escola, mas não tinha estado. Mas a professora um dia mandou chamar os meus pais para saber por que eu não ia à escola, coisa que os meus pais, face ao que contei, negaram, com a professora a reafirmar o que de facto acontecia e os meus pais não sabiam. E, meu amigo, o meu pai deu-me, depois, uma trepa, também por eu não ir à escola, bateu-me e...foi o mal...aprendi mal, praticamente só faço o meu nome.*

O senhor Manuel Clara (F4) nem o pouco que constituiu o fadário escolar do senhor Cunha (F3) pôde contar, embora o seu lhe merecesse a sentida lembrança que a expressão pungente da narrativa desoculta quando lembra que os ‘brincamentos’ só mesmo no e com o trabalho:

*Os outros meus irmãos foram à escola, mas eu não... que o meu pai tinha oito filhos, era um pobre pedreiro, nem tinha casinha dele, não tinha nada, ganhava cinco escudos por dia para manter todos e eu fui servir tinha sete anos. Fui acolá para S.ta Marinha de Oleiros ter conta num gado, passei ali pela Portela...eu queria vir embora, deixar o gado no campo, mas não sabia o caminho...foi a minha vida...uma sardinha chegava para três...hoje eles comem o que querem e sobra-lhes. [Quanto ao brincar ao Sábado e ao Domingo, a vida dura brota outra vez da narrativa] Não senhor...mas o meu pai, o meu falecido pai, foi dia de Natal buscar a ‘consoadinha’ aos meus patrões – punham-lhe umas batatinhas, uns ‘olheirinhos’ de couves, punham-lhe uma garrafinha de azeite, uma garrafinha de vinho...uma cabacinha, que dantes era uma cabaça...uma boroa de pão, nós vínhamos todos contentes!....foi lá e...foi-me lá levar outra vez no fim da consoada, mas...agarrei-me a meu pai e...já não fiquei...a patroa não queria que eu viesse embora, foi buscar uma franga para eu ficar...mas eu...agora...vim-me embora. Cheguei a casa e fui servir para Ruivães, na Ponte da Barca, lá estive dois anos, mais ou menos, depois vim-me embora, fui servir para Revenda, estive sete anos nos ‘Vinha Nova....*

Não foram fáceis os tempos de criança dos entrevistados do 4.º estrato geracional e com eles se intrincaram também as brincadeiras, para rapazes e raparigas, como no-lo retrata agora a recordação da D. Adelina, dos Gonçalves (F6):

*As minhas brincadeiras foram muito poucas. O meu pai era pedreiro....os meus pais não deixavam, o meu trabalho mais perfeito era ir para a bouça com as ovelhas. Uma vez, quis ir servir, pensei, naquela altura, que era uma grande coisa e fui para um casal, para o Pico. Depois de lá estar...era no Inverno...sentaram-me na cama a escolher feijões num crivo e eles na cozinha a tomar leite e trigo e...eu a escolher feijões...e eu...ai meu Deus, isto para mim não dá e...fui-me embora, não quis mais servir. Eu pensei que em casa estava mal, mas estava bem.*

Tempo, sobretudo o tempo de um tempo onde outras urgências tinham primazia sobre o mundo lúdico das crianças, no campo e na cidade, tomando quase todos por igual, como a reflexão da criança feita pelo seu adulto, que, volvidas quase oito décadas de existência, o senhor Carlos Massa (F7) pode hoje deixar com o *background* que este estatuto naturalmente comporta:

*A vida actual é muito diferente da de antigamente. Hoje, a juventude tem melhores condições de vida, não quer isto dizer que antigamente não havia também pessoas que viviam bem, a diferença entre pobres e ricos é que era mais acentuada do que actualmente.*

*A vida no meu tempo, nas classes remediadas, era muito difícil, só praticamente os homens é que trabalhavam, as famílias eram numerosas, as mulheres ficavam em casa a olhar pelos filhos, foi um tempo bastante difícil, durante e após a guerra de 39-45, em que tudo faltava, não havia trabalho e a distribuição de géneros alimentícios era feita por senhas, formavam-se longas filas nas padarias e nas mercearias para adquirir bens essenciais à subsistência da família. O tempo livre das crianças era muito limitado à obediência. Antes de poderem brincar tinham que ajudar a cuidar dos irmãos, a tomarem lugar nas longas filas, a fazerem as tarefas que lhes eram destinadas, começavam muito cedo na idade a terem obrigações, por isso sobrava pouco tempo para a brincadeira. Mas a imaginação nas crianças é intemporal, ontem e hoje a necessidade afina o engenho e a invenção do brinquedo e dos jogos fazia parte desses mesmos tempos livres.*

Este *status quo* da infância que abarca um grande naco das vidas das crianças dos tempos das guerras que na primeira metade do século passado criaram, indirectamente, grandes dificuldades à sociedade portuguesa de então – as anteriormente referidas Guerra Civil de Espanha e II Grande Guerra Mundial – colhe, também, uma particularmente dramática lembrança de criança da D. Teresa (F10), calibrada com a sua posterior experiência como docente do ensino primário desde meados dos anos trinta passados, quando fala das brincadeiras das crianças, que ela como educadora sempre procurou proteger dentro dos limites materiais de então (o recreio da escola era na estrada), mas logo misturadas com a mímica dos tempos: “*mandava comprar um bocadinho de boroa para dar aos mais pobrezinhos no recreio, que não tinham sequer um bocado de pão para comer...andava muitas vezes a pedir e a dar do meu para elas...era uma miséria extrema, não podia ser pior*”.

Não emergem por muito mais tempo narrativas com esta carga emocional retratando infâncias complicadas permeadas por brincadeiras sorrateiras, apesar de tudo.

A Maria Teresa, dos Gonçalves (F6), conviveu muito de perto com a sombra de uma vida de menina feita mulher nos verdes anos, quase sempre vencedora sobre os

impulsos lúdicos que para outros trabalhos bem mais agradáveis e apropriados à sua condição de criança, por isso, a convidavam:

*A minha [infância]? Foi muito má. Olhe, a minha mãe obrigava-me a ir para o ribeiro com bacias de roupa lavar, isto à sexta-feira, cozinhar, levar com o tacho quando o estrugido esturrava e...a minha infância foi péssima, se queria brincar tinha que fugir...não brincava nada. À sexta-feira faltava à escola sem o meu pai saber e ia ter com a minha mãe ao ribeiro para ajudá-la a lavar e à tardinha dava um salto para ir ter com as minhas colegas para ver os deveres que tinham....*

Na grande urbe, o senhor António, dos Ferreira (F5), já não vive na atrapalhão de muitas crianças do campo ou da vila e menos ainda das do estrato geracional dos seus pais, mas, todavia, não lhe fica indiferente o ambiente social em que se desenrolam as suas brincadeiras de rua e a revolta que as desigualdades então provocavam nos brincantes:

*Brincava com a classe mais pobre que havia na rua, porque os ricos não nos passavam cartão. [Porque os ricos brincavam noutros sítios?] “Eu acho que sim ou...se calhar não, nem liberdade tinham para vir à rua, só vir para a escola e ir para casa. Aqueles que passavam fome é que andavam sempre na rua na brincadeira, nas várias brincadeiras”. “Ia para a doutrina descalço, brincava descalço, jogava descalço à bola. Aliás, mesmo os rapazes que estivessem calçados ou se descalçavam ou não jogavam, era tudo descalço. Porque a maior parte era descalço, os calçados ou iam para a baliza ou não jogavam [...] Havia várias brincadeiras e...fazer asneiras...como tirar aos ricos também... iam a chupar gelados e a comer bolos e chocolates e boas sandes e nós aparecíamos e...zás, ficava para nós. Da D. Maria até à entrada do portão [do Liceu Nacional Sá de Miranda], tudo o que eles trouxessem na mão ficavam sem ele.*

Passe-se o exagero – provavelmente e a crer nos dados do nosso estudo, o que o senhor António conta teria a ver com os muito ricos e, muito particularmente, também com a sua rua (Rua das Palhotas), pois não eram só os pobres que andavam na rua a brincar – fica, contudo, uma imagem de marca persistente, onde nada obstava a que, pouco ou muito, as crianças brincassem e do seu quotidiano emergissem mesmo momentos hilariantes dentro dos espaços recreativos que a vida de então, apesar das vicissitudes que a marcavam, lhes propiciava. Foi dramática a récita escolar do senhor Geraldo Oliveira (F8), na escola cognominado *pintassilgo*, com um falhanço de memória perante a plateia pejada de professores e colegas, com direito a rebaptismo, tudo por causa de tão inoportuno embasbaque, que recorda com graça:

*Um dia, tive uma professora de português que entendeu que eu tinha jeito para dizer uns versos numa récita que fizeram lá na escola. Deram-me uns versos para eu ensaiar...ainda me lembra...entrava no palco e dizia: ‘Eu sou o tecelão/Vou tecer uma linda teia das cores/Com elas assim vou fazendo/Arabescos e flores’ e continuava. Havia duas salas que eram de costura e bordados, uniram-nas e*

*fizeram um palco. Entro para dizer os versos...estavam lá todos os professores e aquilo cheio de colegas...entro e digo: 'Eu sou o tecelão...' e...tudo às gargalhadas; repito: 'Eu sou o tecelão...' e...olhe, embasbaquei-me e...nada. Fugi e ficou-me o nome do 'Tecelão'.*

Particularmente difícil foi a história vivida pelo senhor António Ferreira (F5) perdido nas asas de uma pomba tarameleira, das que ainda hoje fabricam artesanalmente os irmãos Marques de Lanhas, em Vila Verde:

*Lembra-me de uma vez...eu tinha para aí sete ou oito anos, fui com o meu falecido avô, que era o pai aí da minha mãe, numa peregrinação que havia ao Sameiro em Agosto e...viemos pelo Bom Jesus. Eu nunca tinha tido um pomba de asas, daquelas de madeira, que ao andar batiam as asas e faziam zás-trás-trás...eu e mais o meu falecido irmão, o pai da Ana Paula...pois, meu amigo, eu...fui parar a Pedralva, andei, andei com a pomba e perdi-me deles...foram à guarda e tudo...perdi-me...com aquela emoção de andar com aquele brinquedo a bater as asas...fui sempre...fui sempre, sempre e...perdi-me.*

Tempos difíceis para a generalidade das crianças, crescendo entre vidas paralelas e, por vezes, tão desiguais, que apenas na brincadeira ou nas situações que com ela eram configuradas tinham pontos de intersecção que as ligavam numa mesma condição, a de ser(es) brincantes.

### **3.1.2. Astúcia e artes de fazer**

Muitos são os quadros onde se revelam as múltiplas configurações lúdicas que as crianças redesenhavam a partir dos quotidianos mais adversos, quantas vezes emaranhadas em complicadas situações que emergiam de uma forma inopinada a partir delas, numa recorrente procura de um contexto incontornável do seu mundo (lúdico), tantas outras vezes convocado e logrado em momentos onde diferentes formas ardilosas de o confrontar emergiam em contramão com o *establishment* vigente, por matreirice pura, ou com fundado propósito e saber pericial que as mil e uma maneiras de brincar comportam.

O bisavô Massa (F7) e seus coetâneos de antanho usavam de sagacidade para se arranjarem com uns tostões com destino predeterminado, valendo-se de uma tradição festiva muito arreigada junto das gentes de então e ainda hoje presente no S. João festejado anualmente na cidade de Braga:

*Nessa época também havia os Santos Populares, em que toda a vizinhança se juntava e, entre crianças e adultos, todos brincavam nos jogos hoje chamados populares: corrida do saco, partir o púcaro, saltar a fogueira...No Santo António, que era venerado nas Carvalheiras, na Sé, todas as freguesias faziam um altar e um pequeno andor e as crianças divertiam-se a ir com ele pedir às lojas e casas a*

*contribuição para as festas, ‘uma esmolinha para Santo António’, e competiam entre freguesias os altares e andores mais bonitos. Claro que o dinheiro angariado não era nada para o Santo, era para comprarmos guloseimas ou cromos de jogadores de futebol para colecionarmos nas cadernetas.*

Não menos ardilosa era a forma como os Cerqueira do 3.º estrato geracional (F2) conseguiam aceder a alguns produtos agrícolas, supostamente vigiados e guardados a sete chaves pela diligência do pai, para umas tainas ou levar à feira a fim de arranjar algum dinheiro ao tempo tão escasso, como transparece da narrativa da avó Lúcia, talvez, segundo julga, contada agora pela primeira vez, quarenta anos depois, aos pais e demais presentes no decurso da entrevista à família:

*Tenho uma história...ainda estávamos em Coucieiro, não sei se o meu pai soube, se não soube vai saber agora...o meu pai fazia muito pelo meloal e ele...coitado...os melhores melões e melancias desapareciam-lhe lá do quintal...ele que faz, faz uma casota em madeira...lembra-se pai?...faz uma casota em madeira, uma barraca em madeira, para dormir lá para ter conta nos “ladrões” que lhe iam ao meloal, que lhe iam lá roubar aquilo. Ora...como nós tínhamos o rés-do-chão que eram cortes e em cima a casa onde nós estávamos...ora nós não éramos porque nós não podíamos sair dali para fora...não nos deitávamos pela janela abaixo...o meu irmão tinha lá tudo contratado, lá com uns vizinhos nossos que deitavam lá uma escada por fora da nossa casa, à janela, e...lá iam para a feira vender melancias e melões...estava tudo treinado...todos fechados numa sala...o outro, então vinha, deitava uma escada pela janela, o meu irmão descia pela escada, levava os melhores melões, os melhores tomates, os melhores pepinos, tudo para nós enchermos o bandulho e para a feira, o rapaz tornava a tirar a escada...prontos...nós não éramos!...o meu pai dizia...’os filhos da mãe só vêm aqui quando eu lá não estou! Quando eu estou lá eles nunca vêm!’...Ele com a pistola e tudo dentro do barraco de madeira à espera dos ladrões e...nem vê-los.*

Brincalhonas e muito embaraçosas, mas apenas isso, para os terceiros delas participantes à força, são as histórias que o casal Vasco e Alice, avós dos Rodrigues (F2) narraram:

*Eu gostava muito da brincadeira...Deus me livre...ainda hoje gosto da brincadeira e estou contente por ser assim...um dia enfarrusquei a cara toda à minha avó sem ela dar por ela, passando-lhe as mãos pelo rosto em jeito de mimo, depois de as sujar numa panela de ferro fuliginosa que estava na lareira sobre a trempe, de tal forma que ela veio assim para a vila, para espanto e gozo de um tio meu que a viu entrar portas adentro naquele estado lastimoso...ainda me chegou a procurar para tentar ajustar contas comigo. Doutra vez, na casa dessa mesma avó, que era muito supersticiosa em relação aos ‘espíritos e às almas do outro mundo’, preparei uma armadilha com uma corda e uns ferros atados na ponta, que introduzi num púcaro na cozinha, que estava junto ao forno, e que agitei fortemente quando, num dos mistérios gloriosos da recitação do terço, noite entrada, às escuras, o meu avô evocou a alma da mãe já desaparecida, que a nora, sua mulher e minha avó, detestara em vida, de tal*

*modo que se instalou ali um medo terrível e a constatação precipitada pela minha avó de que era o espírito desse ente que, entretanto, lograra invadir aquele local nessa altura de culto, qual alma penada. ‘Não rezes mais’ – disse minha avó ao meu avô – ‘que é alma dessa p... que anda por aí, sem descanso’ (Vasco – F10).*

Não menos divertidas são as histórias da D. Alice, brincadeiras indiciadoras de um espírito de matiz verdadeiramente lúdica, por vezes a raiar a malandrice, apesar da astúcia com que as fazia nem sempre deixar patente aos olhos dos outros qualquer responsabilidade sua nos acontecimentos:

*Eu fui aprender costura para Geme e lá é que eu fiz brincadeiras do arco-da-velha...o roubo dos tomates do Egídio na cara dele, mas convencendo-o que vira outros a fazê-lo, nomeadamente umas lavadeiras que lavavam no ribeiro e que para o almoço tinham feito um arroz de tomates, que eu convenci o Egídio lhe terem sido por elas roubados e que ele, acreditando em mim, foi lá agazar de viva voz...o bacalhau frito que apanhei ao maneta e de que ele, desesperado, não conseguia explicar o desaparecimento súbito e quase à vista dele enquanto se distraiu um pouco para comprar um quartilho de vinho ao lavrador...dos sapatitos de verão que a Linda do Sousa tinha a arranjar nesse maneta, para botar meias solas e umas capas, e dos quais joguei um dos do par para um ervado e dele só se conseguiu saber dois ou três anos mais tarde quando se cortou a erva para lavrar o campo...e o pobre do homem com as meias solas por pagar no Morais...do saco que enfiei, à falsa fé, no Zé da Bomba, quando andei na Obra das Mães, em Vila Verde, desfeita que ele descarregou no Sr. Manuelzinho Marchante, que me emprestara o saco, porque, quando desenfiou o saco que lhe enfiei pela cabeça abaixo, eu já estava longe e ele só pôde reparar nesse senhor rindo desbragadamente pela brincadeira que eu fizera, e, conseqüentemente, julgou ser ele o autor da tratantada...ainda foi a Sabariz fazer queixa ao meu pai, mas andou mal na linguagem e acabou corrido por ele...tinha por estas alturas doze, treze anos...eu só estava bem na brincadeira. Tenho saudades do meu tempo de criança...eu fazia brincadeiras e...depois...eu nunca fazia nada...apesar das dificuldades, nunca dei pelas dificuldades da vida, que na altura existiam... Éramos mais livres, não estávamos tanto dentro de casa....*

Menos afoito nas brincadeiras metediças e afrontantes do mundo dos adultos, o João Alberto, dos Pimentas do 3.º estrato geracional, perdia-se na arte do fabrico dos brinquedos que a sua narrativa não esconde:

*Mas tinha brinquedos feitos por mim, também. Eu lá entretinha-me a fazer os meus brinquedinhos, fazia carrinhos, fazia umas trotinetezinhas de madeira, que agora as crianças têm em alumínio, fazia a roda, com verguinha, tudo ali com uma perfeição, éramos uns verdadeiros artistas...também andamos com o aro da motorizada, a deslizar por um pau...fazia carros de bois, aviões...fazia aquelas coisinhas e brincávamos com elas. Também brincávamos na terra. O meu pai tinha lá duas malas de ferramenta de carpinteiro que trouxe de França, com tudo, e dava-me liberdade para eu utilizá-la para fazer os meus brinquedos e...depois até começou a ajudar-me a fazê-los...quando entrei na parte dos aviões...eu fiz*

*muitos aviões...Jesus...vários modelos, que eu arranjava nas chicletes, que vinham dentro a embrulhar as chicletes...era uma fotografia, um desenhinho do avião e depois eu inspirava-me naquele papelinho pequenino e criava ali verdadeiras réplicas dos aviões, fazia-os e depois pintava-os. Depois, quando cheguei ao ensino preparatório ainda me aperfeiçoei melhor a fazê-los com o professor de trabalhos manuais...ele dizia que eu... 'filho de peixe sabe nadar'...e eu não sabia o que é que isso queria dizer naquela altura... [o pai era um afamado carpinteiro, funcionário municipal, tal qual o é hoje também o João Alberto].*

São bocados de prosas que registam outras dimensões dos modos em que a vida lúdica das crianças se consubstancia, bem arredia de estereótipos que não são compagináveis com a sua imaginação criadora e, concomitantemente, não reduzida a uma cópia macaqueada da vida dos adultos que à sua volta gravita, sem embargo, contudo, da presença muito viva de práticas ou artefactos a ela conducentes, que, muitas vezes, pelas suas singulares características conquistam um lugar muito particular nas brincadeiras das crianças e as levam, quantas vezes, a ultrapassar limites de razoabilidade para a eles acederem.

### **3.1.3. O fascínio da bicicleta**

Não passa despercebida a transversalidade com que o fenómeno da bicicleta percorre o espectro do universo dos informantes da pesquisa na sua dimensão contextual. Aliás, já anteriormente pudemos referir a vaidade com que se contou o senhor Armando, dos Abreu do 4.º estrato geracional dos informantes (F1), no seu tempo dono de um dos quatro velocípedes existentes na vila de Vila Verde. Curiosamente, agora ficam relatos de quem, quando criança, não teve a dita do senhor Armando Abreu, mas, nem por isso, deixaram de perseguir e lograr concretizar o sonho de dominar e usufruir de tão fascinante artefacto lúdico, contados sempre com um episódio demonstrativo do desafio dos limites a que se devotavam para lá chegar.

O João Alberto, avô dos Abreu (F1), que, curiosamente, ao contrário do pai, nunca teve bicicleta, recorda que nem a tenaz perseguição da GNR aquartelada bem junto do Cruzeiro onde brincava com os colegas conseguiu travar os intentos velocipédicos que pulsavam dentro de cada um deles:

*...Depois, veio a bicicleta, e ninguém tinha bicicleta...o Nélinho Canudo alugava as bicicletas aos rapazes a coroa<sup>4</sup> o quarto de hora, mas para arranjar uma coroa...eu ia à madrinha, que tinha muito dinheiro, e à minha avó, que era quem vendia as hortaliças todas que se produziam em casa e lá tinha o mealheiro dela,*

---

<sup>4</sup> Versão popular de metade de um escudo (cinquenta centavos), unidade monetária portuguesa ao tempo, hoje valendo qualquer coisa como ¼ de cêntimo de euro, se é que tal 'câmbio' se pode exercitar sequer.



*e eu arranjava lá dinheiro e...íamos então ao Nélinho Canudo alugar a bicicleta...mas a guarda de Vila Verde não deixava a gente andar ali a jogar a bola, nem a andar de bicicleta, nem nada e a gente, então, tinha sempre ali [aponta para junto do antigo posto da GNR de Vila Verde, que se vislumbrava pela janela da sala onde decorria a entrevista, uns oitenta metros adiante] um sentinela a ver se vinha algum guarda para baixo...antigamente a guarda não andava de jipe como anda agora, andavam a pé ou de bicicleta...e a gente punha-se ali, e o Nélinho Canudo, às vezes, ‘ aí vem a guarda!’...e...tudo a andar logo, a fugir.*

Mais temerário foi o percurso em que o Adelino Oliveira (F8) se abalançou para atingir o velho desiderato que faltava na ementa da sua vasta cultura lúdica, metendo-se literalmente por caminhos que extravasavam a sua competência velocipédica de então, subjugado que estava por essa altura a uma inultrapassável vontade de usufruir do prazer de dominar a máquina, o tempo e a distância:

*O filho do Isaltino que morava à beira dos Congregados... lá está...tinha uma bicicleta, o que eu sempre imaginei poder vir a um dia ter. Quando num ano vim de férias do seminário cheguei a saber que o meu pai tinha comprado uma bicicleta, que tinha estado lá em casa uns dias, mas minha mãe...’ tal, o rapaz vai-se matar com a bicicleta... tal ‘, e... tratou de despachar a bicicleta. Isso para mim foi uma machadada, foi um desgosto tremendo...sonhava com a bicicleta...muitas vezes, sem nunca a ter visto, imaginava, até, de que cor é que era, o que tinha e...tal... Era a bicicleta e...aquele amigo da Avenida Central, morava ali, era só atravessar a rua, vinha muitas vezes com a bicicleta e cedia, deixava-me andar quando lhe pedia às vezes e...ah! Mais tarde, já para aí com 15 anos, numa altura em que estava na praia com uns tios e era necessário fazer um recado, a bicicleta foi o recurso para ir da Apúlia a Vila do Conde...sem grande experiência de andar na estrada...fiquei todo partido, cheguei de noite, sem ninguém saber de mim, mas...a bicicleta!...foi a grande oportunidade para...hum!*

Não tendo o dramatismo que encerrou o domínio final que o Adelino Oliveira (F8), já tardiamente, conseguiu sobre a máquina dos seus sonhos, nem um estrato geracional atrás o constante desassossego com que o João Alberto Araújo (F1) e companheiros viviam por causa de uma presença contínua da força policial vizinha dos seus locais de brincadeira e do garagemista onde alugavam as máquinas, o outro João Alberto dos informantes, Pimenta do 3.º estrato geracional (F9), nem por isso deixou de se haver com contingências que também falam da mistura de prazer, obstinação e destemor que a bicicleta conseguia juntar em doses iguais:

*A andar de bicicleta aprendi com essa desse meu amigo Victor, que eu não tinha bicicleta, nunca tive bicicleta, andávamos à vez ou andávamos os dois em cima dela. Um dia íamos os dois em cima da bicicleta por um carreiro dos campos abaixo e a meio do caminho tivemos que atravessar um ribeiro...uma pedra que*

*tinha mais ou menos 50 cm de largura e uns 4m de comprimento e...tínhamos que ir pela pedra fora de bicicleta e eu disse: ‘oh Victor, vais passar?’; ‘vou! Não te aflijas que eu passo’. E eu vinha no suporte amarrado às costas dele...lá fomos, até que, a meio da pedra...pumba!...lá fomos os dois para o meio da água, bicicleta para um lado e nós para outro...a pedra era estreitinha...ficamos ali todos encharcados”.*

Histórias contadas na primeira pessoa de uma afeição marcante a um objecto que se reveste de um encantamento que os adultos lembram com particular pormenor dos tempos das suas infâncias, onde fica patente que por mais inconfessáveis que sejam as barreiras a transpor as crianças avançam para elas com a determinação de as vencer, porque a brincadeira parece sempre falar mais alto do que tudo o mais.

#### **4. Arcas da memória lúdica**

Nas narrativas dos interlocutores do estudo outras memórias se evidenciam e permanecem como pedaços de vidas de um tempo que todos parecem querer recordar sempre ou ter evocado num recanto ou lugar onde lhe possam deitar a mão, manusear ou simplesmente saber que está ali.

Nos dois estratos geracionais mais velhos não são tantas as memórias que os objectos das práticas lúdicas guardam como as que oralmente antes perscrutamos.

O avô Clara, do 3.º estrato geracional (F4), guarda há sessenta anos a rodinha e a gancheta de menino e o João Alberto, dos Araújo (F1), não há muito menos bastante do material lúdico com que brincou: *“conservei os brinquedos até à idade adulta, depois os filhos é que me deram cabo deles, mas ainda conservei outros que lhes tirei da mão e tenho-os lá. Cadernetas de jogadores, tenho lá muitas, coleccionadas caramelo a caramelo, a tostão cada um, e no fim da colecção ganhava-se uma bola de capão”.*

Do mesmo modo, o Luís Cunha (F3), também guarda há mais de meio século um dos piões com que então jogou e, ainda, joga hoje, de quando em vez, com os colegas de infância em ajuntamentos festivos, a que juntou agora mais três para um dia serem repartidos pelos quatro netos que tem.

Porém, é nos dois estratos geracionais mais próximos que se torna notório algum culto pela guarda de objectos, transformados *de per si* e por onde vão sendo arrumados em verdadeiros lugares da memória lúdica que se vai afastando pelo andar inexorável tempo, mas que, perdido o uso, se querem preservados, tarefa a que os pais, guardadores dos seus, também se encarregam muitas vezes dos dos filhos serem também.

A mãe Sónia, dos Cerqueira (F2) do 2.º estrato geracional, disse-nos que *“ainda guarda bonecas e alguns brinquedos que tem espalhados pelos móveis da casa”*. O Albino, dos Ferreira (F5), também conserva dois carochas, *“que deitavam fumo e tinham amortecedores”* que o pai lhe dera no tempo em que foi emigrante na Alemanha, tal como o Carlos, dos Araújo (F1) do penúltimo estrato geracional, contou que no sótão da casa dos pais estão guardados muitos brinquedos, e a mãe Olga desta família lembrou brinquedos arrecadados, que, três décadas depois, a sobrinha brincou: *“as primeiras bonecas com que a minha sobrinha, que tem dois anos, brincou, foram nossas, minhas e da mãe dela, quando pequenas, e perduraram mais de trinta anos”*.

Esta apetência pela preservação da memória lúdica mantém-se pelos mais velhos do primeiro estrato geracional, guardadores, sobretudo, dos apetrechos que alimentaram as brincadeiras preferidas ou representativos dos heróis das suas confabulações lúdicas de então. O Bruno Ferreira (F5) guarda os *Action Man* e a prima Raquel os *Nenucos* e as *Barbies*, enquanto o Rui Massa (F7) tem espalhados pelo escritório e pela garagem quase todos os brinquedos da sua infância. A Inês, dos Oliveira (F8), tem uma razão para preservar a memória lúdica que sintetiza muito do que são as motivações que presidem ao gesto: *“Guardo os brinquedos porque, quando pego neles, é como estar a rever o filme da minha infância. Fazem-me lembrar a sorte que tive de ter uma infância tão feliz”*.

Dos mais pequenos, ainda brincantes, percebe-se, mais pela voz dos pais, uma cuidadosa preocupação pela criação e preservação de espaços lúdicos caseiros, que vão desde o quarto de dormir (e.g. Martinha e Joana, dos Cunha – F3; João e Carolina, dos Araújo – F1), até ao quarto especificamente disponibilizado e apetrechado para a brincadeira (e. g. Mara, Gabriela, Nuna e Ricardo, dos Cerqueira - F2; Raquel, Martinha e Joana, dos Cunha – F3), onde não só se preserva a memória, como também se a trespassa dentro da fratria. Em alguns, quando o quarto encharca ou a fase lúdica passa, a garagem torna-se museu ou arrecadação pelas mãos dos pais (e. g. João e Carolina dos Abreu – F1).

Ainda se há-de fazer tempo para que se perceba a dimensão desta memória lúdica ainda temporã para muitos dos informantes que constituem o grupo mais novo da metade próxima do primeiro estrato geracional. Entre a desconfiança da mãe Ana Paula, dos Ferreira (F5), peremptória ao afirmar que *“nós dantes apegávamo-nos muito mais às coisas. Eles, agora, não, têm uma variedade enorme, têm várias coisas...”*, e o arrumo com que as irmãs Cunha (F3), desse primeiro estrato geracional, guardavam os

muitos brinquedos com que dentro de casa e no parque infantil que nela está construído no jardim brincavam assiduamente, talvez se encontre um ponto para equilibrar a perenidade da memória lúdica que cada criança construiu um dia.

Nas narrativas, onde o pulsar da vida quotidiana emerge na nudez da realidade que em cada uma delas se conta por fora e por dentro dos actores que lhes dão conteúdo, e nas demais evocações da memória que guarda momentos marcantes das vivências lúdicas que todas as crianças a seu tempo puderam fruir, mesmo quando mesclados com a adversidade, também se afirmam traços da plena presença da infância na sociedade que integra, e que, por isso, em momento algum lhe passa despercebida ou é indiferente.

### **5. Brinquedo: memória sempre presente**

Se é verdade que a marca geracional está patenteada em todas as culturas infantis como seu denominador comum e consequente sinal distintivo, que mantém inalterados, por entre a heterogeneidade das suas formas, os traços simbólicos e materiais em que todas elas se consubstanciam, não menos o é que as subsidiariedades sociais de que se alimentam lhes conferem sentidos e marcas plurais que a elas se encontram indelével e inexoravelmente ligadas, o que torna redutora a sua declinação no singular (Franklin, 1995: 7; Javeau, 2005: 387; Danic, 2008: 8).

As narrativas dos dois estratos geracionais mais velhos, sobretudo estes, contêm na sua essência traços dos tempos difíceis das infâncias que tiveram, quiçá por idade e condição as maiores sofredoras do atraso generalizado que grassava no país<sup>5</sup> (Barreto, 2009: 4-5), pouco coberto por uma escola mal sucedida na sua missão, por vezes cruel para os alunos (e.g. o senhor Cunha – F3 – do 4.º estrato geracional), muito longe de ter integrado no seu público todas as crianças do país e muito menos ainda as que tinha como oficiais exclusivos das suas, por esses tempos, propaladas artes da ensinança, que

---

<sup>5</sup> “Era um país fechado. Um Estado autoritário. E um povo inculto. Era Portugal do início dos anos sessenta. Pequeno, pobre e periférico. País rural, quarenta por cento da população, mais do que qualquer outro na Europa ocidental. Uma alta natalidade estava na origem da população mais jovem do continente. Uma obscena mortalidade infantil (mais de oitenta por mil) e uma esperança de vida reduzida (sessenta anos para os homens e sessenta e cinco para as mulheres) denunciavam o atraso social e económico. Os horizontes eram fechados, a escola medíocre e insuficiente, a saúde pública quase inexistente, poucos os empregos industriais e a liberdade diminuta. A maior parte dos agregados domésticos não tinha acesso aos serviços públicos de água, de electricidade ou de saneamento. As infra-estruturas eram pobres e ineficazes, as deslocações eram difíceis. Os portugueses viajavam pouco dentro do seu próprio país. O número de analfabetos elevava-se a quarenta por cento da população. Legalmente oprimidas, as mulheres tinham poucos empregos (apenas quinze por cento da população activa), eram mantidas à margem do espaço colectivo e não tinham o mesmo estatuto de cidadania que os homens: viviam e morriam, em maioria, fechadas nas suas vidas domésticas. Era assim que viviam os portugueses há cinquenta anos” (Barreto, 2009: 4-5).

objectivavam para cada uma delas apenas o encargo de aprender a ler, a escrever e a contar (e.g. o senhor Clara – F4, a D. Adelina, dos Gonçalves – F6, ambos do 4.º estrato geracional, e a Maria Teresa, dos Gonçalves do 3.º estrato). Era com as crianças rurais, urbanas dos bairros populares e outras mais que em lides diferenciadas se tinham de ocupar também, que o ofício de aluno se cruzava com outros ofícios (Sarmiento, 2000: 129), quantas vezes ainda numa posição de grande subalternidade.

As crianças não são indiferentes ao que à sua volta se passa, por exemplo no que as segrega entre as demais com quem se confrontam quotidianamente. O senhor António Ferreira (F5), do 3.º estrato geracional, e os seus pares, vingavam a minguia dos seus recursos económicos face à ostentação dos meninos ricos que frequentavam o liceu, roubando-lhes os símbolos da abundância que transportavam e consumiam à vista de todos. A apropriação, à sorrelfa, dos gelados, dos bolos e dos chocolates da diferença para os que, como ele, pouco ou nada tinham, mais não era do que a expressão do confronto de classes, aqui naturalmente apropriado do seu mundo adulto para responder à problemática que se colocava no seio da comunidade infantil de então (Corsaro, 2003: 44). Aliás, neste meio habitado pelo senhor António (F5), a ordem instituída pelas crianças era também ela discriminatória uma vez que os calçados não podiam jogar à bola ou, então, fazê-lo só na baliza, num nivelamento grupal que a todos procurava igualizar, quer no *status* do momento lúdico em si mesmo, quer, porventura, sobretudo nas condições em que usavam uma das principais ferramentas de jogo, que os pés obrigatoriamente desnudados constituíam assim para todos da mesma maneira.

Outras narrativas inserem-se no domínio da dramatização tão presente no lúdico, sobretudo quando se “prega uma partida” ou “se fazem disparates com a intenção de divertir o próprio ou divertir os outros” (Lavado, 1999: 36), como bem expressado ficou nas narrativas esfusiantes dos Rodrigues do 3.º estrato geracional (F10), no melodrama falhado do senhor Geraldo, dos Oliveira (F8), e na tentação irresistível de apropriação dos ‘rendimentos do culto’ para satisfação de gulodices e espírito colecionista do senhor Carlos, dos Massa (F7), estes dois últimos do 4.º estrato geracional (F8).

Noutro sentido vão os contados que falam da distorção grave das regras que impunha a ordem social doméstica, habilmente contornada sem que aí se desse por isso (e. g. os Cerqueira – F2 – do 3.º estrato geracional), emergindo nesta narrativa transgressiva alguma instabilidade nas relações intergeracionais e, até, de resistência a condicionantes de acesso e até mesmo privação do que se produzia na casa com a ajuda do próprio trabalho das crianças, que de todo não era aceite por elas.

Relacionados com o princípio do prazer que está bem presente na experiência lúdica (Brougère, 2005: 99) estão os contornos que assume o impulso que atrai as crianças para a bicicleta, advindo do que para elas representa um objecto que lhes proporciona autonomia, domínio do espaço e do tempo e da própria complexidade da máquina (e.g. o João Alberto, dos Abreu do 3.º estrato geracional, o seu homónimo dos Pimenta, do 2.ª estrato geracional, e o Adelino, dos Oliveira do 3.º estrato geracional). Aliás, a narrativa deste último encerra todos os pressupostos para que se possa considerar o momento do triunfo sobre a máquina, que ele, em tom épico, contou, o culminar de uma actividade que lhe produziu fluxo e conduziu, por isso, a uma *experiência óptima* (Csikszentmihalyi, 2000: 16, 17, 116 e 117), pelo conjunto de competências, destrezas, regras complexas, concentração extrema, *performance* em contínua retroalimentação e prossecução de objectivos previamente traçados, que ele, com esforço denodado, conseguiu, felicíssimo, realizar com todo o êxito com que o sonhara fazer um dia, numa acção que lhe deu grande prazer levar a bom termo.

Nestes fragmentos de memórias individuais, feitas, ao crescer, de saberes infantis acumulados cronologicamente no tempo por cada criança a partir da sua experiência e da experiência que dos seus ancestrais recolheu (Iturra, 1998: 83), que, pela partilha de recordações tidas como relevantes pelos actores que as quiseram contar no grupo e pelo registo que aqui delas é dado, se tornam também memória social (Fentress e Wickham, 1992) fica, ainda, a anotação da dedicada entrega com que as crianças são capazes de desempenhar com competência tarefas exigentes, que só os “verdadeiros artistas” conseguem lograr *de per se* ou com um pequeno gesto de adestramento de um adulto, como bem expresso ficou da narrativa do João Alberto, dos Pimenta do 3.º estrato geracional (F9).

Se as narrativas ao jeito das que para trás ficaram anotadas se apresentam como memória imaterial que permanece bem à tona das recordações que os informantes dos dois estratos geracionais mais antigos que se nos contaram trazem das suas infâncias, não é com este traço característico que nos estratos geracionais que se lhes seguem as evocações aparecem registadas. Por agora, para os mais novos, o baú da memória abre lugar à arca das recordações de infância, configuradas nos escaparates de um quarto de dormir, de estudo ou de brincar, quando não na escuridão de um sótão empoeirado ou nas prateleiras de uma garagem onde se expõem ou guardam os artefactos da brincadeira, sem que se possa perceber com que apego o fazem, sobrepujando resquícios de antanho através dos quais alguns quiseram preservar a memória material

das suas infâncias (e.g. Araújo – F1 e Clara – F4, dos terceiros estratos geracionais respectivos), numa prática que se acentuou e avolumou na generalidade do segundo estrato geracional e na metade mais velha do primeiro, sem expressão, contudo, quando confrontados com a realidade de agora, mas, todavia, com o significado que faz deles evocações de um tempo que todos gostosamente recordam com saudade.

A memória lúdica imaterial dominante nos dois estratos geracionais mais distantes no tempo, construída tantas vezes à mistura com as vicissitudes da vida pela astúcia e pertinaz resistência das crianças às adversidades que lhes atravancavam o caminho, acaba por se materializar ao longo dos dois últimos, com particular intensidade nas crianças que nos são mais próximas no tempo.

Mesmo nas condições mais adversas, revoltadas pela condição social, intransigentes para com o cumprimento das regras, usando ardilosas estratégias para lograr os seus intentos ou, simplesmente, perseguindo sem limites os seus desejos, as crianças foram sempre capazes de abrir portas para que o fascínio do mundo lúdico pudesse entrar por cada uma delas adentro e elas nele penetrassem também. Outras, não muitas, puderam fazê-lo sem atropelos de maior. Contudo, por todas perpassou sempre um sentimento de grande prazer mesmo quando não tenha sido fácil o caminho para lá chegar.

Na verdade, os adultos não se nos conseguiram contar como crianças sem uma evocação constante do lado lúdico das suas vidas, mesmo quando o tiveram que mesclar com as condições vivenciais ou outras marcas sociais com que as suas culturas se cruzaram no vaivém que necessariamente se processa com as culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos (Sarmiento, 2006c: 160).

Zelosos e assumidos mestres de um saber pericial, o saber lúdico, que na adultez conseguem olhar como o que de mais valioso e bem conseguido enquanto crianças tiveram e souberam realizar, verdadeiramente o melhor dos saberes infantis (Delalande, 2006: 269), todos deixaram nesta marca expressa a primeira das instâncias em que se consubstanciam as culturas infantis, em todos os lugares, em todas as classes e em todas as sociedades a que as crianças pertencem e onde se integram plenamente (Benjamin, 2005: 94).

Quer pelas acções multiformes em que se pode consubstanciar, quer pelas estruturas que lhe dão as configurações aí conducentes, quer, ainda, no seu papel de mero objecto a que a imaginação de cada criança há-de dar num momento dado um destino lúdico, o brinquedo é uma memória sempre presente, tanto nas narrativas,

quanto nas outras representações materiais, como os informantes deixaram inquestionável quando, no jeito como o puderam fazer e viver, no-lo contaram.





## CAPITULO VIII

### A RODA DA BRINCADEIRA

Os trajectos da brincadeira e demais componentes conexas que temos andado a seguir sustentam-se em dinâmicas próprias que funcionam como verdadeira força motriz que a tem feito rodar ao longo do tempo.

Procurar estabelecer historicamente as relações entre forças, movimentos transmissivos e dimensões do espaço processual em que essas dinâmicas se consubstanciaram, constituiu um dos aspectos em que o estudo empírico se debruçou na expectativa de poder conhecer aqui o campo de recrutamento dos actores, saber em obediência a que parâmetros se deram as trocas dos saberes lúdicos e com que possibilidades de mobilidade espacial o puderam fazer para ir no seu encaixo.

#### 1. Interpares: contextos constitutivos

Na infância dos bisavós as brincadeiras constituíam momentos de interacção entre actores quase exclusivamente a ela pertencentes, pois se tratava de coisas em que, afinal, os adultos não se faziam nem eram muito tidos pelas crianças, nem, em boa verdade, eles se intrometiam também para participar, quando não o faziam tão só para atrapalhar.

**Quadro 8.1. Tipologia dos grupos de brincadeira (4.<sup>a</sup> estrato geracional)**

Contexto	Lugar de Proveniência							
	Fratrã		Primos		Vizinhos		Outros Pares <sup>1</sup>	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Campo	XX	XX	-	-	X	-	X	X
Vila	X	X	-	-	XX	XX	X	X
Cidade	XX	XX	-	-	X	-	X	X
Legenda – XX: grupo proeminente de brincadeira; X: outros grupos de brincadeira; -: não brinca.								

O quadro 8.1. dá conta de um conjunto de regularidades que emanam da leitura dos resultados saídos da pesquisa relevantes sobre os demais na centralidade que por este tempo a família tinha na construção das relações lúdicas das crianças, muito vividas entre a prole habitualmente numerosa de irmãos que em cada agregado se formava. Era

<sup>1</sup> Amigos, colegas de escola e de rua.

entre rapazes e raparigas que se brincava com o beneplácito inerente à relação fraternal, onde a entreatada e a partilha marcavam presença constantes, quadro que não conhecia oscilações de maior nos diferenciados contextos em que se tem estado a trabalhar, enquanto as crianças se mantinham pela família, até que o trabalho precoce as arrastasse de casa para servir, quantas vezes pelo comer e vestir (mal), noutras paragens distantes (e.g. os Cerqueira (F2) e Clara (F4) do 4.º estrato geracional).

Bem arreigadas na constituição dos grupos de actores para brincar também se encontravam as relações vicinais, no meio citadino, como particularizou o senhor Carlos Massa (7), muito centradas na “*vizinhança porta com porta*”, ou congregadas a partir do grande cercado do casario que torneava o largo da vila (e.g. o senhor Armando, dos Abreu-F1), ou, ainda, no pequeno lugarejo da aldeia campestre do interior (e. g. os Cunha (F3) em Barbudo e os Clara (F4) em Dossãos).

As demais relações sociais interpares (outros pares) passavam essencialmente pelos contactos que se correlacionavam com a presença das crianças em meios institucionais, particularmente na escola e catequese, e colegas de rua exteriores ao grupo de irmãos e de vizinhos dominante e, se e quando congregado, de grandes dimensões que por si só eram sustentadoras de verdadeiros turbilhões lúdicos.

#### **Quadro 8.2. Tipologia dos grupos de brincadeira (3.º estrato geracional)**

Contexto	Lugar de Proveniência							
	Fratrã		Primos		Vizinhos		Outros Pares <sup>2</sup>	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Campo	X	XX	-	X	X	XX	X	XX
Vila	X	X	-	-	XX	XX	X	XX
Cidade	XX	XX	XX	-	XX	X	XX	XX
Legenda – XX: grupo proeminente de brincadeira; X: outros grupos de brincadeira; -: não brinca.								

No que ao terceiro estrato geracional concerne, mantém-se praticamente inalterado o panorama traçado quando nos confrontamos com a síntese que os dados nos oferecem e as conseqüentes persistências que neles se estabilizam nas suas dimensões mais acentuadas (quadro 8.2.). As fratrias continuam a imperar, com uma ou outra excepção a confirmar a regra (e. g. o João Alberto, dos Abreu – F1 e o senhor Vasco,

<sup>2</sup> Amigos, colegas de escola e de rua.

dos Rodrigues – F10, que são filhos únicos), e a presença dos vizinhos prevalece com intensidade na vida lúdica das crianças da generalidade das famílias habituadas à convivência quotidiana sem barreiras que a estorvassem, com o inerente alcance que o Jorge Massa (F7) pormenoriza com todo o enquadramento e o a-propósito:

*[Brincávamos] Com as irmãs, os primos Massa e com os vizinhos, à nossa porta e à porta deles, à beira das casas. Aqui e em frente vivia a família Massa toda. Brincávamos todos juntos, irmãos, primos, vizinhos, todos. Lembro-me do meu primo Zé Manuel e do irmão João com quem por aqui passei a minha meninice. Naquele tempo, aqui na rua, conhecíamos-nos todos. Hoje, se me perguntarem quem mora ali, não sei...toda a gente se conhecia, toda a gente era amiga, íamos para casa uns dos outros, familiares, vizinhos...as crianças andavam à vontade na rua, livres...havia uma vadiagem saudável.*

Há, contudo, no conjunto do material empírico aqui alinhado a emergência de um elemento novo que, circunstancialmente, não se evidencia na anterior (referente ao 4.º estrato geracional), consubstanciado no aparecimento dos primos integrando o elenco dos actores que são mais requisitado para as brincadeiras, colocando a parentela no lugar destacado que neste domínio por aquelas alturas também tinha.

### Quadro 8.3. Tipologia dos grupos de brincadeira (2.º estrato geracional)

Contexto	Lugar de Proveniência							
	Fratria		Primos		Vizinhos		Outros Pares <sup>3</sup>	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Campo	X	X	X	X	XX	XX	XX	X
Vila	X	XX	-	X	XX	XX	X	XX
Cidade	-	X	X	X	XX	XX	XX	XX
Legenda – XX: grupo proeminente de brincadeira; X: outros grupos de brincadeira; -: não brinca.								

Por esta altura, começa a acentuar-se a presença de grupos de pares fora dos contextos familiar e vicinal, normalmente constituídos, como anteriormente, por amigos e colegas da catequese, da rua e da escola, quase sempre os mesmos, como salienta o Adelino, dos Oliveira (F8), mas, todavia, agora mais engrossado na sua vertente escolar.

O segundo estrato geracional apresenta um conjunto de resultados que mantém muitas das regularidades que enformaram os dois anteriores (quadro 8.3.)

<sup>3</sup> Amigos, colegas de escola e de rua.

O arrefecimento da pujante presença das grandes fratrias na construção das relações brincantes nos estratos geracionais antecedentes, particularmente no meio citadino, emerge neste estrato geracional dos pais como excepção a uma regra que volta a confirmar a persistência de grupos de brincadeira construídos em redor, particularmente, do círculo familiar e de vizinhos, e estendido, por vezes, a algumas crianças que até de mais longe se vinham juntar às brincadeiras. “*Somos três irmãos separados, entre cada um de nós, por dois anos, eu sou a mais velha, e...nós juntávamo-nos todos aqui nos caminhos, que ainda eram em terra; éramos nós, os meus primos, os amigos dali de baixo, os amigos dali de cima...era de todos os lados*”, confirma e confere a Sónia, dos Cerqueira (F2), a dimensão que atingiam os quadros de envolvimento lúdico dos actores no seu tempo, onde não se nos contaram clivagens ditadas por questões de género ou condição social, que, por essa altura e muito particularmente, então, esta, se tinha já começado a diluir.

**Quadro 8.4. Tipologia dos grupos de brincadeira (1.º estrato geracional)<sup>4</sup>**

Contexto	Lugar de Proveniência							
	Fratria		Primos		Vizinhos		Outros Pares <sup>5</sup>	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Campo	-	XX	X	X	-	-	X	XX
	X	XX	-	-	X	-	XX	-
Vila	-	-	-	-	XX	X	XX	-
	X	X	-	-	-	X	-	X
Cidade	-	-	-	X	X	X	XX	XX
	-	-	-	-	-	-	-	XX
Legenda – XX: grupo proeminente de brincadeira; X: outros grupos de brincadeira; -: não brinca.								

O quadro 8.4. apresenta-nos, à laia do que tem acontecido em apresentações de dados antecedentes, uma continuada bifurcação dos dados recolhidos no universo dos informantes que constituem o primeiro estrato geracional: no ramal da metade mais velha, ainda é possível percepcionar regularidades que vão mantendo muitos dos traços

<sup>4</sup> Dados do grupo geracional bipartidos, correspondendo os primeiros de cada contexto à metade superior do grupo (+ de 12 anos).

<sup>5</sup> Amigos, colegas de escola e de rua.

da linha de continuidade que tem caracterizado os elementos que temos vindo a coligir dos estratos geracionais anteriores, e a emergência de uma linha de viragem que se desencadeia pelo meio deste primeiro estrato geracional dos filhos.

Todavia, já é apenas no campo que encontramos a persistente presença das fratrias como *loci* de construção de relações sociais brincantes, contrariamente às vicinais por aí, provavelmente, perdidas com o despovoamento que vai apagando a vida humana das aldeias do interior profundo. No meio urbano da vila e da cidade as fratrias com dimensão – em número e com idades aproximadas - quase que desaparecem, para dar lugar a um cada vez maior prevalectimento das relações vicinais de fim-de-semana e, mais vincada, com os outros pares com quem todos os dias nas instituições passam o essencial do seu tempo.

É, no entanto, na faixa das crianças que se estende até aos doze anos que a mudança se acentua, com a presença notória e predominante dos pares que se congregam nas relações institucionais a substituir a grande mancha de brincantes saída do interior das famílias, acrescentadas dos que provinham dos ajuntamentos ditados pelas relações sadias de vizinhança que historicamente compuseram sem oscilações de monta o quadro lúdico que teve nestas relações sociais quiçá o maior dos seus suportes.

No campo ainda encontramos uma fratria que pode construir entre si o seu mundo lúdico, mas tão-só, já que, como nos disse a sua mãe Sónia, dos Cerqueira (F2), “*amigos, só nas festas de anos, no resto não...não é como nós...tenho pena*”, numa constatação da dimensão redutora que o quadro apresenta em relação ao tempo em que as coisas valiam assim como estão agora, é certo, mas conciliadas com envolvências outras, sobretudo das vizinhanças, que davam amplitude à estrutura e à acção que dela emergia. Na vila, a Carolina, caçula dos Abreu (F1), é, nas palavras e considerações entristecidas que a propósito a mãe Olga introduziu no diálogo, uma imagem de marca dos tempos que correm:

*Quando o irmão não quer brincar, a Carolina desabafa: ‘ eu não tenho com quem brincar!’. A Carolina é capaz de descer para estar a conversar com os miúdos que estão ali em baixo no parque, vai para a rua e gosta de ir para a rua, mas às vezes não tem lá ninguém com quem conversar e...eu também não a deixo ir sozinha e ela fica aqui no apartamento num estado de irritação e constrangimento....*

Num ápice, as velhas tertúlias lúdicas de crianças que se reuniam entre irmãos no seio da família ou mais alargadas às vizinhanças para em grupo brincarem dissiparam-se quase que por completo, para sobre elas se erguerem outros agrupamentos

predominantemente constituídos pelos colegas e amigos da escola e de outras instituições frequentadas pelas crianças.

## **2. Em interação com adultos**

O essencial dos dados recolhidos e atrás apresentados mostra, neste particular enfoque, como na antevisão com que iniciamos esta explanação deixamos transparecer, uma realidade hegemónica que se retém, desde logo, pela força com que emerge num contexto onde proliferam quantidades substanciais de materiais empíricos trazidos aqui à colação: a inexistência de realidades nas situações narradas em que apareçam adultos a funcionar como interlocutores das brincadeiras das crianças, integrados ou integrando-se nas relações sociais que tratam das questões com isso relacionadas.

Todavia, a informação recolhida contém alguns elementos que não seguem a regra que claramente se evidencia no contexto geral. Os poucos desvios ao grande fio condutor das relações sociais das crianças que prevalecem no mundo lúdico através das congregações inter pares que aí se formam, de que tomamos registo, ficam para assinalar as excepções que, por o serem, mais não fazem do que confirmar a regra que atrás se evidenciou em vários momentos dos estratos geracionais em toda a sua dimensão.

O senhor Carlos Massa (F7) recordou que no muito tempo que as irmãs passavam em casa (saíam, lembre-se, para ir à escola, à doutrina e pouco mais) havia momentos em que a mãe brincava com elas, sobretudo nas brincadeiras com as bonecas e acessórios que lhes compunham o jeito com que as queriam, coisas que faziam pelas suas próprias mãos em conjunto, o que, como fez questão de o referir, nada tinha a ver com os rapazes da fratria que, conseqüentemente, nunca tiveram o privilégio de ter a mãe como companheira das suas brincadeiras.

Já o avô João Alberto, dos Araújo do 3.º estrato geracional (F1), nado e criado num meio familiar sem fratria, mas, porque entremeado pelo ambiente buliçoso e ocupado de uma pensão, propriedade dos pais, que no seu seio coabitava, e, por isso, muito servido por empregados, lembra-se bem, como no-lo contou, que na sua casa *“havia muitas criadas e, claro, havia sempre uma que me acompanhava nas brincadeiras dentro de casa”*, já que lá fora a coisa corria com os coetâneos vizinhos da beira da porta.

Da Ana Teresa, dos Oliveira (F8) do 2.º estrato geracional, também ficou a lembrança de que, *“às vezes”*, a mãe Armanda disponibilizava algum do seu tempo de mãe e professora do ensino oficial público para consigo brincar, o que também chegou a acontecer com o seu irmão Miguel uns anos (quatro) depois.

Finalmente, o registo da Vera dos Gonçalves (F6) do 1.º estrato geracional, muito agradável com as brincadeiras que de quando em vez consegue partilhar com a mãe Anabela, de sorriso corroborante ali mesmo ao seu lado.

São anotações com dimensão no universo dos informantes a raiar o residual, mas que, todavia, não deixam de constituir elementos que fazem parte de um todo em que, na verdade, impera um rumo que em nada se compagina com as características de que se revestem as relações sociais lúdicas onde no meio das crianças emerge a figura adulta nas dimensões escassas que aqui ficam registadas, mas que, apesar disso, não deixam de configurar especificidades que a seu tempo valerá a pena considerar.

### **3. Nos processos históricos de aprendizagem**

A transmissão da cultura lúdica faz-se por processos de ensino e aprendizagem informal dentro dos contextos ambiental e social já anteriormente dissecados, segundo e seguindo canais transmissivos e formas de apreensão diversificadas envolvendo os actores em correntes fluidas que transportaram as brincadeiras de geração em geração ao longo do tempo.

Quando o estrato geracional dos bisavós debutou para o mundo da ludicidade a aprendizagem da sua complexa estrutura fez-se essencialmente entre as crianças, num jeito que se mantinha por igual do campo à cidade (quadro 8.5.).

O senhor Armando Araújo (F1), *“aprendia com aqueles maiores, com os que tinham mais jeito, que sabiam mais, a vê-los a brincar e a brincar com eles”* num processo de aprendizagem numa primeira fase indirecto e, subsequentemente, directo em que o aprendiz já se acerca do mestre para receber a ensinância das artes. Mestres que, como lembra o patriarca dos Massa (F7), eram essencialmente os mais velhos do grupo, os que pela idade se encontravam mais aptos no domínio dos aprestos lúdicos:

*As brincadeiras eram aprendidas com os colegas mais velhos, essencialmente na Escola Masculina de S. Lázaro, onde ia de manhã e de tarde, na doutrina, que era todos os dias às 5 horas, antes e depois, onde também brincávamos juntos, e, ainda, na fratria (3 raparigas e 4 rapazes), que brincava muito entre si, com os mais velhos a ensinar os mais novos, adestrando-os nas brincadeiras mais diversas. Era aí que a brincadeira, o brincar e a confecção dos brinquedos se faziam.*

Já o senhor Augusto, dos Gonçalves (F6), não quis deixar de referir que, para além das brincadeiras que aprendiam *“uns com os outros”*, tal qual como no-lo contou o senhor Cunha (F3), algumas outras havia que já eram dele, numa clara alusão à criatividade que preside sempre às acções brincantes das crianças.



A D. Ester, bisavó dos Cerqueira (F2), quis acrescentar à docência das artes lúdicas um exemplo da forma como as mestres faziam para transmitir um jogo: *“aprendi com as minhas irmãs. Davam uma cavadela no chão e metiam lá o lenço com a mão, apertavam a cavadela e nós tínhamos de procurar onde ele estava”*. Duma assentada, aprendia-se vendo, fazendo e, simultaneamente, brincando. Quando faltavam irmãos ou estes eram mais novos buscava-se o saber noutros actores sociais, como o fez a D. Teresa, conciliando a aprendizagem com o desfrute que da brincadeira lhe trazia: [a aprendizagem das brincadeiras era feita] *“com as colegas e eu gostava muito, era uma ‘jogadeira’ de corda, gostava muito, eu era brincadora, gostava muito de brincar”*.

**Quadro 8.5. Aprendizagem das brincadeiras (4.º estrato geracional)**

Contexto	Canais		Formas
	Intergeracional	Intrageracional	
Campo	X	XX	Auto-aprendizagem Observação Brincando no grupo Vendo e fazendo
Vila	-	XX	
Cidade	X	XX	
Legenda: XX: prevalecente; X: também presente; -: ausente			

Os canais intergeracionais que neste 4.º estrato geracional de informantes emergem em duas situações meramente pontuais têm origem nas raparigas da família Massa (F7), com uma vivência de crianças muito feita por casa e, consequentemente, muito próxima da mãe que com elas partilhava os tempos de costura para as ensinar a confeccionar as roupas das bonecas com que brincavam, o que, em si mesmo, já constituía um momento brincante, e na senhora Ana, dos Pimenta (F9), menina de sacholinha feita brinquedo para, entre os adultos, aprender brincando as artes de bem arrendar o milho. Ensinaamentos que tinham, de facto, mais a ver com as aprendizagens para a vida do que, verdadeiramente, a intenção de partilhar e transmitir actos de ludicidade autênticos.

A aprendizagem das brincadeiras vivia, pois, de um misto da auto-aprendizagem donde partem todas as brincadeiras que as crianças desenvolvem *de per si* a partir da

forma como olham, reproduzem e interpretam o mundo em que vivem, da observação que fazem do terreno onde pulsam as actividades lúdicas dos seus pares, vendo como eles brincam e procurando imitá-los no desempenho, ou brincando no grupo e ali logo procurando ajeitar-se na função lúdica que os seus pares lhe destinam e, assim, ir ganhando paulatinamente o necessário *background* com que mais tarde logram atingir os desideratos de brincantes competentes que todas no fundo anseiam ser um dia.

Os padrões em que se sustenta o processo de aprendizagem das brincadeiras na geração dos avós em nada difere dos que lhe antecederam na dos bisavós (quadro 8.6.).

A D. Lúcia dos Cerqueira do terceiro estrato geracional (F2) deixou um exemplo da forma como as coisas se passavam no seio da fratria: “*eu e a minha irmã Rosa púnhamo-nos a brincar...a fazer casinhas, a trocar pedras por mercearias...agora pega tu um quilo, agora tens que dar x...*”. Próxima desta realidade ficava a que foi narrada pela senhora Rosa, dos Cunha do terceiro estrato geracional (F3):

*[A aprendizagem da brincadeira] Era em casa, uns com os outros. Tenho a minha irmã mais nova e lembro-me que a púnhamos à nossa frente, com um pauzinho na mão e nós irmãos todos atrás num comboiozinho, ‘aí vai peixinho atrás, aí vai peixinho atrás, aí vai...’ e dávamos a volta ao quintal...ela pequenina e nós todos atrás. Na escola e na doutrina brincávamos com os colegas, aqui éramos os irmãos, até porque o lugar era pequeno e de canalha éramos só nós aqui em casa, vizinhos não tínhamos.*

**Quadro 8.6. Aprendizagem das brincadeiras (3.º estrato geracional)**

Contexto	Canais		Formas
	Intergeracional	Intrageracional	
Campo	-	XX	Auto-aprendizagem Observação Brincando no grupo Vendo e fazendo
Vila	X	XX	
Cidade	X	XX	
Legenda: XX: prevalecente; X: também presente; -: ausente			

Noutro alinhamento, o senhor António, dos Ferreira de Braga (F5), conta que na brincadeira e quanto às idades dentro do grupo não era tudo igual, “*havia mais velhos que às vezes até nem aceitavam os mais novos...já tinham outra idade mais avançada...a gente ia aprendendo com os mais velhos e... depois já a gente se metia*

*com eles “, o que, convenhamos, era determinante para o necessário contacto entre os que se iniciavam na brincadeira e o que delas já não tinham nada para aprender.*

De facto, a emergência do papel do mais idoso no grupo está sempre muito presente nos cenários transmissivos das brincadeiras entre as crianças que se nos contaram – *“era sempre com os mais velhos, os mais experientes eram quem nos ensinavam, realça o senhor Joaquim dos Clara do terceiro estrato geracional (F4) – que, também, faziam questão de não meter os adultos nas coisas da brincadeira:*

*[A aprendizagem da brincadeira] Eram coisas próprias das crianças, aprendíamos uns com os outros, isso já é o instinto próprio das crianças...é o instinto da própria criança...é brincar [na feitura de brinquedos tinha colegas que] eram mais habilidosos, faziam-nos e, às vezes, até trocava-mos brinquedos entre nós e entre nós aprendíamos a brincar com eles, assegurou o senhor Vasco dos Rodrigues (F10).*

Aliás, no que à presença dos adultos na cadeia transmissiva dos jogos respeita, a Maria do Céu, dos Pimenta do terceiro estrato geracional (F9), ainda foi mais linear e peremptória: *“aprendíamos a brincar uns com os outros. Com os nossos pais, não...nunca nos ensinavam brincadeiras”.* Era, na verdade, o encantamento de um mundo verdadeiramente à parte, que o Jorge Massa (F7) sintetiza em toda a sua dimensão:

*Brincava, como disse, com os meus irmãos, sobretudo com a minha irmã mais velha, com quem, apesar da sua pouca paciência, aprendi a brincar algumas brincadeiras, [de resto era] todos juntos, uns aprendiam com os outros. Eu, pequenote, lá ia com os grandes e tinha de me desenrascar, mais tarde eram os mais pequenos que vinham connosco....*

O aparecimento do adulto nas narrativas que procuram reconstituir os trajectos que as brincadeiras seguiram nos processos de aprendizagem continua a pautar-se por grande circunstancialidade, mas, contudo, sem se constituir como via exclusiva para o efeito seguida pela criança que directamente dela usufrui:

*A brincar às casinhas, só ou acompanhada, aprendi como qualquer criança ou seja, imitando os adultos, num jogo do “faz de conta”. Muitos dos jogos aprendi com a minha mãe, com o meu irmão ou com as colegas e amigas. Quando brincava em casa, com o meu irmão, ele é que “mandava na brincadeira”. Na escola, havia um grupo de alunas que lideravam as brincadeiras. Eram elas que decidiam se nos deixavam entrar na brincadeira e pimpavam sempre que era necessário.*

Nesta síntese da Conceição, dos Oliveira do terceiro estrato geracional (F8), o laborioso e, por vezes, complexo processo de transmissão/aprendizagem das

brincadeiras fica traçado em quase toda a sua dimensão, surgindo por aí a figura do adulto como complementar de um percurso essencialmente feito entre e com os pares. Foi assim que aconteceu com o senhor João Alberto, dos Abreu (F1), contando sempre com a presença ao serão que animava as noites lá de casa da companhia de uma das criadas da pensão dos pais, “*ou mais*”, como referiu, para o acompanhar nas brincadeiras, e, de quando em vez, o que enchia de encantamento o grupo do Jorge Massa (F7), pela vivência lúdica que podiam compartilhar com uma vizinha para todos eles muito especial: “*havia uma velhinha com quem gostávamos de nos juntar ao fim do dia para ouvi-la contar histórias. Era um festival para todos os rapazes e raparigas da rua*”.

Presença marcante entre os demais companheiros das aventuras lúdicas das crianças continua a ser a da fratria e nesta a do irmão mais velho já conhecedor de um role de brincadeiras prontas a despertar a curiosidade do mais novo:

*[A aprendizagem das brincadeiras] Era umas com as outras...umas mais velhas e...havia sempre uma que puxava mais...e com a minha irmã. Adorava brincar com as bonecas e com a minha irmã mais chegada a mim na idade, a Teresa, mais velha um ano e meio. Brincávamos sempre as duas, com bonecas. Era com ela que eu aprendia as brincadeiras, aliás eu gostava muito de repetir aquilo que ela fazia, tudo o que ela fizesse eu queria fazer a seguir.* (Anabela, dos Gonçalves (F6) do 3.º estrato geracional)

O papel seminal do “*que sabia brincar*”, dos que “*mandavam na brincadeira*”, dos que “*lideravam as brincadeiras*” (cf. Conceição, dos Oliveira do 3.º estrato geracional – F8), continua a fazer-se sentir de um modo muito particular no contexto grupal pela destreza e agilidade lúdicas daqueles e daquelas que gostavam de assumir a condução das brincadeiras por todos os lugares e com todos os actores que lhe davam substância: *quem fazia certas brincadeiras para os outros era eu, era mais de ensinar do que de aprender...até as inventava. Eu é que dizia para as outras, vamos por aqui, vamos por ali*” (D. Alice, dos Rodrigues – F10).

Assim se continuou a alimentar a corrente que fazia girar a roda da brincadeira, tudo muito por dentro de uma *praxis* centralizada essencialmente nas crianças que aprendiam a brincar brincando *de per si* com as competências e a imaginação do momento, imitando os mais sabidos pelo que deles viam fazer-se, e, acima de tudo, fazendo reiteradamente as coisas até que as aprendizagens se consumassem.

Falar do que nos narraram a este propósito os informantes do segundo estrato geracional não será certamente acrescentar grande coisa ao que já está dito quanto à

matéria em apreço, como decorre de uma fugaz espreitadela ao registo síntese que se pode obter a partir das regularidades permanentes nas informações recolhidas (quadro 8.7.). Importa, contudo, ao estudo não quebrar a corrente que se tem seguido, por forma a que dela fique o traçado de um percurso estudado em toda a sua dimensão, que não deixará de ter nos seus elementos repetitivos um dos lados que se querem também contáveis.

**Quadro 8.7. Aprendizagem das brincadeiras (2.º estrato geracional)**

Contexto	Canais		Formas
	Intergeracional	Intrageracional	
Campo	-	XX	Auto-aprendizagem Observação Brincando no grupo Vendo e fazendo
Vila	-	XX	
Cidade	X	XX	
Legenda: XX: prevalecente; X: também presente.			

O Albino Ferreira (F4), de Braga, na resposta à questão que o confrontava com a eventualidade da presença do pai na ensinância das brincadeiras definiu logo numa penada a resposta que a matéria lhe suscitava: *“Não senhor, aprendi com os colegas, aprendi com os mais velhos, no recreio da escola e... quando se vinha da escola pousava-se a pasta em casa e vínhamos para a rua brincar com os colegas, aprendíamos todos”*.

Na aldeia, a Sónia, dos Cerqueira do 2.º estrato geracional (F2), corroborava plenamente a certeza do Albino Ferreira (F4), num quadro que o seu irmão Daniel (F2) particularizava: *“uma pessoa aprendia algumas coisas com os colegas na escola e depois vinha aqui para casa [entre os irmãos] até completar brincadeiras que lá não ficavam completas”*. Com mais detalhe, o Rui Massa (F7) conta-se historicamente como brincante entre dois tempos que coincidiram com a mudança habitacional da família:

*Lá fora [do apartamento] juntávamo-nos no fim de jantar, brincávamos uns com os outros, uns da minha idade, outros mais velhos, mais ou menos da idade da minha irmã [mais velha meia dúzia de anos], com quem aprendia a brincar. Víamos e fazíamos como eles mandavam, eles mandavam mais...e nós*

*obedecíamos. Aqui [quatro anos depois, na nova morada] já não era o mais novo de lá [zona do apartamento], era dos mais velhos, já tinha outro estatuto, já não era aprendiz da brincadeira, era mais professor, mas tinha alguns colegas ainda mais velhos do que eu, mas a relação já era de igual para igual.*

Com o José Manuel dos Cunha (F3), o Manuel dos Clara (F4) e a Olga dos Abreu (F1), do 2.º estrato geracional, as coisas das aprendizagens lúdicas andaram à volta desta díade criança-criança, muito no jeito que o João Alberto, dos Pimenta (F9), desse tempo, contou e que tão bem se compagina com as tendências que vão pautando a temática em abordagem:

*[Aprender a brincar] “Era uns com os outros e inventávamos também muitas brincadeiras, vamos fazer isto, vamos fazer aquilo e assim. Dos meus pais não... a andar de bicicleta aprendi com essa desse meu amigo Victor, que eu não tinha bicicleta, nunca tive bicicleta, andávamos à vez ou andávamos os dois em cima dela”.*

Da Flávia Pimenta (F9), prima deste último, ficou um testemunho que se encaixa com a-propósito nos anteriores: *[as brincadeiras] “Inventava, eram inventadas, saíam da minha imaginação, mas a maioria até eram aprendidas com os vizinhos, também brincava muito com uma prima minha de Braga...ia para a casa dela...às escolinhas, uma de nós era a professora...”.*

Muito presente sempre o *outro maior*, mas da mesma geração, que com as artes próprias de cada criança completava os ingredientes necessários para que o processo transmissivo não parasse e, porventura, se quebrasse. De olho uns nos outros, misturados no mesmo desiderato e na vontade de o cumprir, a saga da brincadeira pôde, vinda de muito longe, continuar o seu caminho.

Os adultos vão permanecendo, por esta altura, ainda circunstancial presença no mundo das aprendizagens lúdicas das crianças, que, com todas, se vão fazendo de uma forma muito igual. A presença da mãe da Ana Paula Ferreira (F5) na preparação das vestimentas das bonecas e do pai na fase iniciática da vida lúdica da Vanessa Massa (F7), não passam de duas exceções na homogeneidade do panorama geral.

À linha de continuidade que aparece agregada aos contornos das aprendizagens lúdicas do primeiro estrato geracional no campo e no meio urbano vilaverdense, começa a corresponder alguma persistência na cidade de linhas transmissivas intergeracionais com intensidade nunca antes registada (Quadro 8.8.).

**Quadro 8.8. Aprendizagem das brincadeiras (1.º estrato geracional)**

Contexto	Canais		Formas
	Intergeracional	Intrageracional	
Campo	-	XX	Auto-aprendizagem Observação Brincando no grupo Vendo e fazendo
Vila	-	XX	
Cidade	XX	XX	
Legenda: XX: prevalecente; X: também presente.			

No meio rural, os mundos lúdicos da Mara, da Gabriela, da Nuna e do Ricardo, Caçulas dos Cerqueira (F2), bem como dos congêneres Raquel, Martinha e Joana, dos Cunha (F3), Tiago e Daniela dos Pimenta (F9) e do Márcio dos Clara (F4) constroem-se essencialmente dentro da fratria, mais o daqueles, do que o deste último, por força da idade que separa o Márcio das irmãs uma dezena de anos mais velhas. Na vila, o Miguel Ângelo, dos Gonçalves (F6), contribui para o crescimento lúdico da irmã, e os irmãos João e Carolina dos Abreu (F1) mais novos também compartilham as brincadeiras, que a última, apesar de não se lembrar bem de como as tinha aprendido, estava ciente, como no-lo confessou depois de questionada sobre isso, de não o ter feito “*nem com os pais, nem com os avós*”.

Nos informantes citadinos é verdade que subsistem regularidades vindas de trás. Quanto às aprendizagens das brincadeiras, o Bruno, dos Ferreira (F5) do 1.º estrato geracional, lembrou que “*nós aprendíamos sozinhos, nós acabávamos por fazer, víamos os outros a fazer e acabávamos por fazer*”, situação que perpassa muito pelas relações sociais de aprendizagem lúdica da Raquel e da Inês dos Oliveira (F8), bem como das das primas daquele Raquel e Carla Ferreira (F5).

Todavia, em todos eles emerge uma regularidade que nunca anteriormente aconteceu: a presença do adulto (pais, avós e bisavós) na transmissão da cultura lúdica. No depoimento da Raquel dos Oliveira (F8) (“*O brincar às casinhas parece que é inerente a todos nós por imitação do mundo que nos rodeia. Quanto aos jogos como o lencinho, as escondidas e a macaca aprendi na escola com as educadoras e as outras*

*crianças. A minha mãe também me iniciou em algumas brincadeiras”*), da sua irmã Inês (*“Aprendi a brincar com a minha mãe, com a minha irmã mais velha e com as amigas/amigos da/na escola e da/na rua*), do Bruno, dos Ferreira (F5) (*“Aprendi com a minha [avó] a jogar às cartas”*), e na presença dos avós e bisavós da Filipa Massa (F5) como acompanhantes activos na sua iniciação ao mundo lúdico, parecem emergir parcerias que invadem já com alguma acuidade domínios onde outrora os adultos só entravam por circunstancial oportunidade e que, por isso mesmo, constituíam campo de cultivo em cujo amanho só entravam crianças.

#### **4. Na autonomia da mobilidade**

Para que fique fechado o triângulo que desenhamos para entender as dinâmicas que subjazem às trajectórias lúdicas que a infância tem conhecido, dá-se, por fim, a conhecer os dados que foram recolhidos no campo respeitantes à autonomia da mobilidade de que as crianças puderam usufruir ao longo do período estudado.

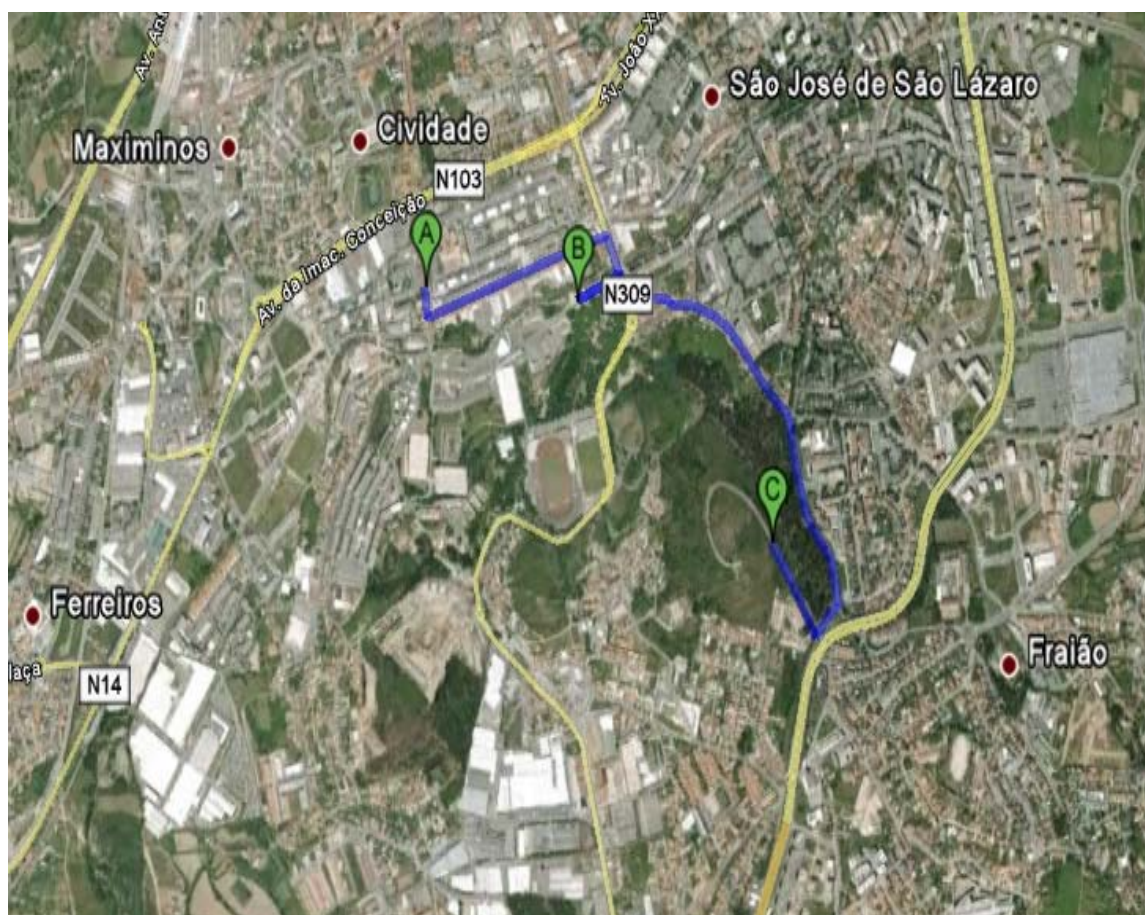
O acto de brincar livre e espontaneamente, para além dos espaços próprios, ambientais, sociais e temporais, enformadores da sua *mise-en-scène* operativa, e dos quadros relacionais por onde são direccionados e se consomem os seus processos transmissivos, também necessita da abertura de outros canais através dos quais as crianças levem à cena as práticas em que se vão corporizar informalmente as aprendizagens lúdicas e nas suas artes outras formas de ser e de estar de grande valor formativo, onde a capacidade de se autonomizar será apenas a sua parte mais visível.

##### **4.1. Do horizonte como limite...**

O estrato geracional dos bisavôs, no campo e na urbe, apesar dos embargos que o trabalho colocava (e. g. o senhor Clara – F4 e o senhor Geraldo, dos Oliveira – F8), não conheceu grandes limitações espaciais. Pôde mesmo usar de uma liberdade que se estendia até ao horizonte, como bem espelha a narrativa que neste particular deixou o senhor Carlos Massa (F7), quando nos falou das deambulações lúdicas que o levavam, na sua cidade de Braga, numa primeira fase da infância (até aos oito anos), da velha e hoje inexistente Rua de S. João, e, depois, da Rua Monsenhor Airosa até ao Parque da Ponte, nas fraldas a poente do Monte Picoto, bem por este adentro e ao longo das margens do Rio Este (Fig. 8.1.): *“Nós, rapazes, tínhamos liberdade para sair de casa*



para brincar e andar por aí. ‘Os rapazes – diziam meu pai e minha mãe – não aparecem prenhes em casa’, portanto, ‘o mundo é lá fora’... e nós, toca a brincar e a saltar por tudo quanto era lado, que naquele tempo era muito”.

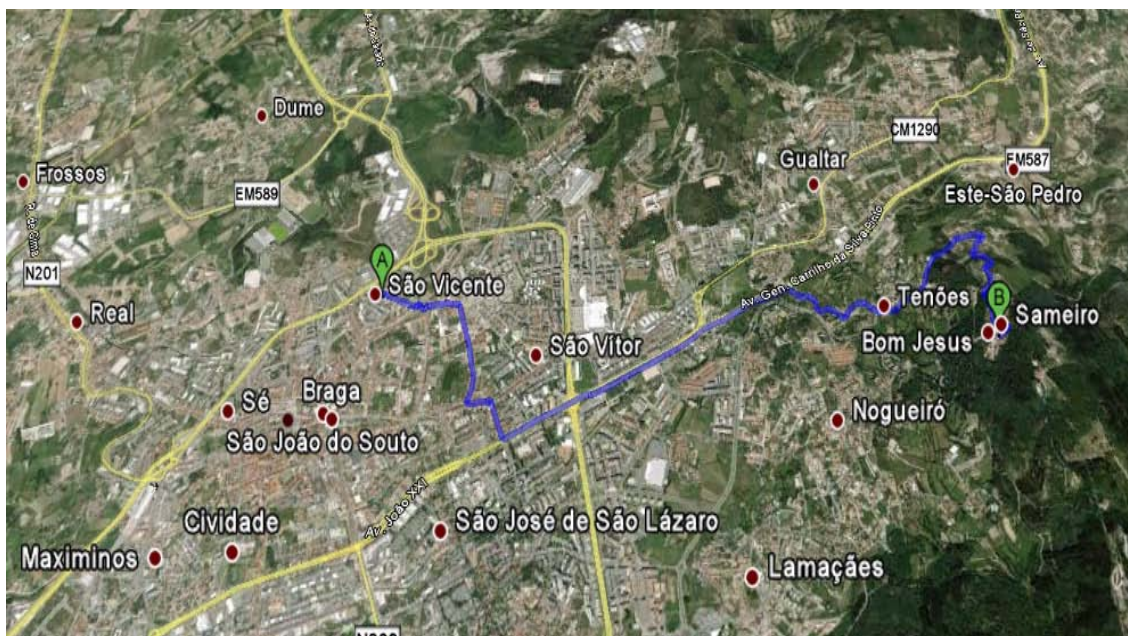


**Fig. 8.1.** Os Massa (F7) do 4.º estrato geracional (rapazes) andavam mais de 2,5 km para brincar no Monte Picoto (C) ou mil metros até ao Parque da Ponte (B) desde a sua residência na Rua Mons. Airosa (A). De casa até que esbarrassem com o horizonte que a elevação montanhosa delimitava.

Claro que, por vezes, era necessário engendrar uma ou outra estratégia para lograr atingir alguns intentos lúdicos, arte em que o senhor Geraldo Oliveira (F8) colocava grande mestria:

*O meu pai tinha a alfaiataria aonde é hoje o Turismo – nós saímos de lá para o fazerem, tinha eu aí uns nove anos. O meu pai tinha um canário e...é claro...eu queria ir jogar à bola lá para onde era a Escola Industrial – hoje “Cangosta da Palha”, lateral à Avenida Central – e eu dizia...’vou buscar o pão para o canário’...mas...o pão para o canário era jogar à bola.*

Os limites também podiam ser os próprios lugares da freguesia (e g. o senhor Cerqueira – F2), um indefinido “onde calhasse de ser, era” do bisavô Cunha (F3) ou o quase infindável espaço do Campo da Feira em Vila Verde e os lavradores de Longras bem a ele juntinhos (e. g. o senhor Augusto, dos Gonçalves – F6).



**Fig. 8.2.** O senhor António, dos Ferreira do 3.º estrato geracional, caminhava por mais de uma hora para ir da Rua das Palhotas (A) ao Bom Jesus (B) à procura de bilhetes do Elevador (Funicular) que utilizava nas brincadeiras que com os colegas depois fazia.

Não fora a já conhecida atrapalhação que a vida lúdica da D. Ana Pimenta (F9) conheceu por força da insensibilidade parental para as brincadeiras das crianças que fizeram nascer, dir-se-ia que, sem, todavia, desfrutar da autonomia dos rapazes, também a maioria das raparigas podiam usufruir de alguma liberdade para procurar fora de casa onde e com quem brincar. A D. Teresa Rodrigues (F10) fazia-o “*onde calhasse*”, a D. Joaquina, dos Ferreira (F5), em Braga, pela rua, e a D. Ester Cerqueira (F2), pelo lugar de residência e pelos campos e bouças contíguos. Já as raparigas dos Massa do 4.º estrato geracional, assegura-o o irmão, senhor Carlos (F7), tinham que se deter mais pelos limites da casa quando não iam à escola ou à doutrina.

Na cidade, o senhor António, dos Ferreira do 3.º estrato geracional, tinha por hábito deslocar-se, de quando em vez, de S. Vicente até ao Bom Jesus para, na estação do Funicular ainda hoje lá existente, tentar apanhar do chão bilhetes de que os utentes se desfaziam depois de os utilizarem, com que brincava depois na sua Rua das Palhotas natal. Fazia-o com os companheiros de brincadeira num percurso de mais de três quilómetros que gastava mais de uma hora de caminho para lá chegar (Fig. 8.2.).

Mais abaixo, em S. Lázaro, na Rua Monsenhor Airosa, para o Jorge Massa (F7), o mundo lúdico não tinha também grandes peias, como bem ilustra a sua narrativa a tal propósito:

*Podíamos andar até pelo meio da rua.....era um carro de 5 em 5 minutos. Hoje, se calhar, até nem conseguia adormecer...brincava em casa só por obrigação. O*







*monte” (Fig. 8.4.), e o José Manuel, dos Cunha (F3), não o fazia por menos: “ai, eu brincava sempre fora de casa, no caminho, na Igreja, no adro da Igreja, morava ali à beira, na escola... o meu brinquedo era andar lá fora, era andar com os outros na gandaia, nas bouças... fazer um baloiço numa árvore, com uma corda...para aí a vadiar. Já a autonomia do Manuel Clara (F4) tinha o estorvo do pastoreio do gado, mas, também, a imensidão dos campos e dos montes por onde, sem perder de vista os animais, se podia espriar com os colegas para brincar, um pouco no jeito da do Álvaro, dos Pimenta (F9), e do seu irmão João Alberto, embora este se nos tenha contado mais libertino na procura dos mundos brincantes que em seu redor sabia existirem ou que num repente se armavam em qualquer sítio onde houvesse espaço e crianças para o fazer.*

Na urbe, as coisas já não andam com tanta harmonia nas permanências com que regularmente se apresentaram até aqui. O Carlos Abreu (F1) podia expandir-se pela vastidão do Largo da Feira em Vila Verde ou ir até à quinta em Fáfias, bem dentro já da mancha rural da vila, a 1 km de casa, para brincar, e o Albino, dos Ferreira (F5), fazia-o também em Braga com a liberdade que o pai António a seu lado presente logo outorgou com um acenar de cabeça concordante com o que ele nos dizia a esse respeito: *“quando se vinha da escola pousava-se a pasta em casa e vínhamos para a rua brincar com os colegas. No nosso tempo a gente ia e vinha a pé e...na catequese ficávamos a brincar no adro e até tinha lá um espaço que às vezes estava fechado e nós avançávamos para ir brincar para lá”*. Todavia, nem uma dezena de anos depois, o Miguel, dos Oliveira (F8), ainda pôde sair de casa, mas não para lugar que não pudesse ficar ao alcance do olhar da mãe ou da empregada que pela sua segurança estava encarregada de velar.

As meninas de então puderam na aldeia mais profundamente rural ainda frequentar lugares aproximados aos que os rapazes procuravam para armar as suas brincadeiras. *Juntávamo-nos todos aqui nos caminhos que ainda eram em terra. Às vezes ia até ao monte um bocadito...nós vínhamos a pé da escola e agora não há nenhum que venha a pé...não andam a pé e...”*, contou-se a Sónia Cerqueira (F2) olhando os filhos com alguma resignação. A Flávia, dos Pimenta (F9), embora tendo autonomia para sair de casa para brincar, fazia-o, porém, já mais bem perto daí, mas, ainda assim, juntinho da estrada onde a mãe brincara outrora.



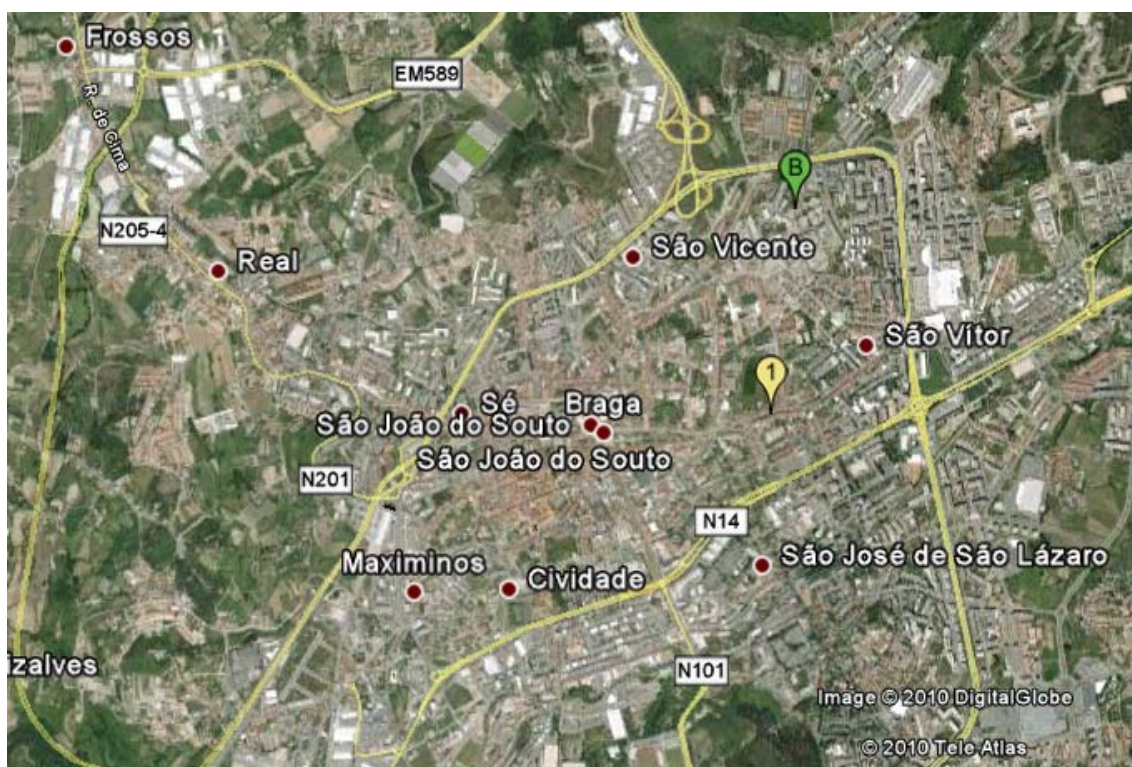


Fig. 8.5. O Bruno, da metade mais velha dos Ferreira do 1.º estrato geracional, ainda vinha da Rua de S. Vitor (1) brincar a Monte de Arcos (B), num percurso a rondar os 800 m de distância.

Na vila, o cenário não se altera, podendo a Teresa Rodrigues (F10) juntar às brincadeiras de casa umas saídas para as realizar nos campos que lhe ficavam nas traseiras, não o fazendo a Olga, dos Abreu (F1), apenas por mera opção pessoal, como fez questão de acentuar. Na cidade, o cenário vai-se querendo apertar para este 2.º estrato geracional de informantes femininos. Se a Ana Paula Ferreira (F5) se confessa ainda devedora de alguma liberdade de brincar na rua, todavia “*nada que se parecesse com a dos rapazes*”, disse-nos, já a Ana Teresa, dos Oliveira (F8), nem relevou alguma pouca que pudesse ter tido e a Vanessa Massa (F7) só dela usufruía um pouquinho ao fim-de-semana, mas para o fazer à porta de casa.

#### 4.2. ...Ao quarto como janela para o mundo

O primeiro estrato geracional vai assistir ao declínio e queda abrupta da autonomia que os adultos historicamente permitiram às crianças para poderem andar sozinhas, em plena liberdade, esgaravatando o mundo para nele e com ele brincar.

Em Braga, o Bruno, dos Ferreira (F5), garantiu que há uma dezena de anos atrás, quando criança, ainda “*vinha brincar para Monte de Arcos*”, bem longe da sua residência em S. Vitor (Fig. 8.5), alargamento que o Gabriel dos Rodrigues (F10) teve em Vila Verde um pouco antes, quando brincou pelos arrabaldes da casa e pelos recantos do velho largo do Campo da Feira (hoje bipartido pelas Praças 5 de Outubro, a mais





esses tempos as ruas, as praças e os largos de crianças a brincar livremente (e.g. os Abreu (F1) – Fig. 8.6.).

Não fora uma ou outra escapadela muito vigiada da Carolina, dos Abreu (F1), ao Cruzeiro, e do Márcio Clara (F4) ao caminho para andarem de bicicleta, os bocados que o Miguel Ângelo e a irmã Juliana, dos Gonçalves (F6), vêm brincar na praceta confinante com o prédio onde residem e as incursões que trazem à calceta pegada à casa o João, caçula dos Pimenta (F9), para jogar à bola com os dois vizinhos que ali juntinho a ele moram, e dir-se-ia que a vida dos demais passou a fazer-se *indoors*, numa realidade que perpassa transversalmente o universo dos informantes (e. g a Mara, a Gabriela, a Nuna e o Ricardo, dos Cerqueira – F2; a Raquel, a Martinha e a Joana, dos Cunha – F3; o Tiago e a Daniela, dos Pimenta – F9; o João, dos Abreu – F1; e a Carla Ferreira – F5). Desta última e em relação à irmã seis anos mais velha, a mãe Ana Paula confessa, de uma forma assertiva, que “*a Raquel ainda saiu para brincar lá fora, mas a Carla nunca saiu de casa para brincar, nunca brincou fora de casa*”, palavras que, aliás, saíram quase iguais da boca da Olga, dos Abreu (F1), quando sobre as brincadeiras da filha Carolina fora de casa se pronunciou: “*eu também não a deixo ir sozinha*”.

Todos eles têm agora a sua vida lúdica quase confinada à casa e aos aparatos lúdicos que por lá se vão amontoando, muitas das vezes num quarto apenas à brincadeira adstrito (e. g. a Carla, caçula dos Ferreira – F5). Pela televisão lhes entra portas adentro um mundo que por aí outros procuram tantas vezes impingir unilateralmente e pela Internet um outro que pode ser controlado e direccionado de dentro para fora, qualquer um deles um complexo exercício que as crianças manipulam, num *zapping* descontrolado ou num *click* inocente que bem sabem executar, fazendo-o, todavia, com os condicionalismos próprios das especificidades inerentes à sua condição geracional.

Afinal, da porta de casa que anteriormente lhes abriu o caminho para o mundo, pouco mais resta do que uma janela que nem sempre é possível abrir do jeito que se quer.

#### **4.3. Brincar: dos constrangimentos de ontem aos desagradados de agora**

Ao longo da recolha das narrativas e no que a esta vertente da autonomia da mobilidade concerne, foi possível perceber que, directamente implicante com a brincadeira livre e espontânea fora de portas em si mesma, um ou outro caso de proibição parental dos que ficaram contados não bastou para atrapalhar a generalidade da liberdade com que as crianças o puderam fazer durante três estratos geracionais – não estamos a



falar das vicissitudes trazidas pelo trabalho e pelo género a outras latitudes da vida lúdica das crianças, mas, tão-somente, ao que era efectivamente brincado.

Alguns relatos foram, porém, deixando imagens bem mais constrangedoras que aquelas, sobretudo pelo que estava implícito para além da acção das autoridades policiais junto das crianças que, simplesmente, brincavam.

Certas narrações, curiosamente envolvendo forças militarizadas ou paramilitares diferentes e também saídas de diferentes informantes de estratos geracionais desencontrados, ficam como um outro olhar sobre a forma como por esses tempos eram escrutinadas as crianças que na rua expressavam o que de mais genuíno morava nas suas culturas infantis.



**Fig. 8.7.** No Largo Barão de S. Martinho, na cidade de Braga, a guarita já não abriga guarda-barreiras há muitas décadas. As crianças, hoje, quando por ali passam, olham a tranquilidade das flores no lugar onde outras há muitos anos atrás sentiram a presença constante do medo e da renúncia obrigatória ao que mais gostavam de fazer, brincar.

Os já propalados desassossegos do senhor Geraldo, dos Oliveira do quarto estrato geracional (F8), num largo da sua cidade (S. João de Souto) detido por duas vezes pela polícia quando brincava na rua com os colegas como se de um meliante se tratasse afinal, com coima aplicada à luz do que determinava a lei desses longínquos inícios dos anos trinta do século passado.

Ali ao lado, em S. Lázaro, por esse tempo e para além da polícia, os Massa do quarto estrato geracional (F7) viviam ainda o sobressalto do aparecimento a todo o tempo de uma espécie de polícia fiscal que por essa altura se espalhava pelas entradas da cidade, enfiada numas pequenas guaritas, com a dupla missão de catar uns míseros tostões a quem vinha das aldeias vender o que nelas produzia e perseguir as crianças que pelas ruas brincavam, numa imagem que o senhor Carlos Massa (F7) retratou com a sua benevolência de bisavô:

*As brincadeiras não tinham empecilhos obstruindo a sua concretização, a não ser a presença de um ou outro Guarda Barreiras<sup>6</sup>, que tinham a incumbência de fiscalizar os jardins da cidade e a entrada nela de produtos hortícolas e leite, mas que gostavam de atrapalhar a brincadeira dos rapazes, interrompendo-as muitas das vezes, e acabando com uma ou outra mais exagerada, porque agressiva para a vegetação.*

Na cidade de Braga, algumas dessas velhas guaritas (Fig. 8.7.), outrora também lugar de vigia e perseguição severa das brincadeiras das crianças de então, albergam, hoje, na vez dos guarda-barreiras, floristas que expõem e vendem plantas floridas que as encantam e escondem de um passado que não merece grande lembrança.

As aflições que o Albino, dos Ferreira (F5), e colegas de brincadeira passaram, duas gerações depois, constantemente de carrinho de rolamentos às costas a fugir a uma PSP sempre muito incomodada com os seus brincos, ficam como imagem da persistência por décadas de uma prática policial que teimava em manter no seu cardápio de tarefas a perseguição às brincadeiras de rua das crianças.

No pequeno meio urbano vilaverdense a tenaz perseguição que a GNR movia aos rapazes que se dedicavam a actividades lúdicas no Campo da Feira, como nos relatou o João Alberto, dos Araújo do terceiro estrato geracional (F1), constituiu um outro dado recolhido para acrescentar aos que ficaram já contados, agora com a presença de uma autoridade policial eminentemente rural, o que, naturalmente, generalizava uma prática que de pontual ou de exercício arbitrário da autoridade então tão em voga parecia nada ter. E assim foi durante três dos quatro estratos geracionais que estudamos!

Livres destes constrangimentos que toldaram uma parte da vida lúdica dos seus avoengos, são outros os desagradados das crianças do mais novel dos estratos geracionais, que vive, por agora, uma realidade com a daqueles paradoxal: a de ter perdido a rua,

---

<sup>6</sup> Encarregado de fiscalização às portas de uma cidade (cf. Enciclopédia Portuguesa-Brasileira, vol. 12, pp. 832-833).

quando, outrora, era exactamente lá que o resultado dos jogos e das brincadeiras se discutia, apesar de tudo.

## 5. Brincadeira: os dentes da roda

### 5.1. Relações sociais: fim de um ciclo

Uma análise aos resultados que para trás ficaram nesta categoria apresentados evidencia a presença incontornável do estrato geracional das crianças de uma forma expressiva em todas as manifestações vivenciais escrutinadas com que se pretendeu conhecer os meandros em que a roda da brincadeira se tem historicamente alimentado para seguir o seu curso.

Como lembra Danic (2008: 7), as crianças imprimem grande dinamismo aos processos com que procuram entre os seus iguais, livremente, a aquisição dos saberes que subjazem à sua condição e dela são marca indelével, o que torna a sua natural apetência pela integração grupal condição indispensável para que as coisas corram neste domínio a seu preceito, o que, como os dados sustentam, atravessa todo o estudo, embora com configurações que se foram alterando ao longo do tempo por força de transformações sociais de índole diversa (quadro 8.9.).

**Quadro 8.9. Grupos de brincadeira**

Estrato Geracional	Contextos constitutivos prevaletentes		
	Cidade	Vila	Campo
4.º Estrato Geracional	Fratria, vizinhos e outros pares	Fratria, vizinhos e outros pares	Fratria, vizinhos e outros pares
3.º Estrato Geracional	Fratria, vizinhos e outros pares	Fratria, vizinhos e outros pares	Fratria, vizinhos e pares
2.º Estrato Geracional	Vizinhos, primos e outros pares	Fratria, vizinhos, primos e outros pares	Fratria, vizinhos e outros pares
1.º Estrato Geracional	Outros pares e vizinhos	Vizinhos e outros pares	Fratria, vizinhos e outros pares
	Outros pares	Outros pares, fratria e vizinhos	Fratria e outros pares

Nota: os “outros pares” incluem amigos, colegas de escola e de rua, que, habitualmente, eram os mesmos.

Dentro dos grupos de brincadeira, os que emergem do seio da família afirmam-se como prevaletentes entre os demais por três estratos geracionais, com um acentuado predomínio das fratrias, apenas de quando em vez alargado à parentela mais próxima.

A família nuclear, enquanto estrutura de convivência familiar presente há várias centúrias no ocidente (Saraceno, 1997: 32), até há meio século atrás muitas das vezes

alargada a uma outra ou a mais gerações, constituiu-se, na verdade, um pólo de primordial importância para afirmação da cultura de pares e, dentro desta, enquanto sua expressão máxima, da cultura lúdica, que aí encontrava palco e actores integrantes das grandes fratrias que então por regra em cada uma delas proliferava, como, aliás, atrás constatamos junto do universo das famílias que integram o estudo.

Até que esta tendência se invertesse pelo fim dos anos sessenta, início dos anos setenta do século passado, com a queda acentuada no número de nascimentos em cada família (Sullerot, 1997: 61), tempo em que se produz uma verdadeira ruptura no modelo familiar até então vigente (Segalen, 1999: 152), era usual encontrar grupos familiares onde as crianças e jovens pesavam em número de uma forma semelhante ao dos adultos (Fig. 8.8).



**Fig. 8.8.** No tempo dos 4.º e 3.º estratos geracionais do universo do estudo, os grupos familiares onde predominavam as crianças eram muito comuns. Neste grupo familiar, crianças e jovens dividem-se por igual com os adultos (Fonte: Fototeca do Museu Nogueira da Silva /Universidade do Minho).

Portugal, que no dealbar da década de setenta tinha a população mais jovem da Europa e também as mais altas taxas de natalidade (Barreto, 2007a: 34), conhece uma rápida inversão do fenómeno que já então vinha alastrando por toda uma Europa mergulhada no que Hertfelder (2009: 3), na introdução que assina para o Relatório sobre a Evolução da Família na Europa, classifica como um “nunca visto inverno demográfico com uma perspectiva devastadora e um futuro catastrófico”. Em Portugal, os

indicadores sociais do Instituto Nacional de Estatística para o ano de 2008 (quadro 8.10.) dizem que só pouco mais de metade das famílias portuguesas (55,9%) têm filhos e, destas, mais de metade (56%) só têm um filho, repartindo-se 35,7% da outra metade pelas famílias que têm dois filhos, representando as que têm três ou mais os restantes 8,3%, o que diz bem do “estado do tempo” que por aqui também paira sobre a realidade da renovação populacional.

Daí que não espante a mudança que a presença da fratria nos contextos grupais da brincadeira das crianças começa a sofrer já na vigência do lastro citadino mais novo do 2.º estrato geracional de informantes do estudo e o seu desaparecimento por toda o primeiro, com uma particular presença no mundo rural (as quatro crianças dos Cerqueira – F2 e as três dos Cunha – F3 constituem, sobretudo no primeiro caso, contributos para manter à tona a estatística em domínios que começam, todavia, a raiar a esfera do irrelevante) e uma pequena réstia na vida urbana de Vila Verde, e ainda com expressão no grupo das famílias que decidem ter dois filhos, no caso em apreço de idades aproximadas, o que nem sempre acontece.

#### **Quadro 8.10. Estrutura das famílias, por número de filhos**

<b>Agregado familiar</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>
Famílias com filhos	59,6	58,9	58,0	57,8	57,3	56,8	55,9
Com 1 filho	31,3	31,6	31,2	32,0	32,0	31,5	31,3
Com 2 filhos	22,3	21,7	21,1	20,6	20,3	20,5	20,0
Com 3 filhos	4,5	4,3	4,3	4,1	3,9	3,9	3,8
Com 4 e mais filhos	1,5	1,3	1,3	1,1	1,0	0,9	0,9

**Fonte:** INE - Inquérito ao Emprego

As crianças que, historicamente, encontraram no contexto fraternal, particularmente as a ele chegadas depois do primeiro nascimento, um campo de aprendizagem de competências de toda a índole numa vida quotidiana em que muita coisa dela era entre os irmãos partilhada (Sullerot, 1997: 61; Fernandes, 2005: 201), como no caso em apreço bem patenteado ficou ao longo dos dados recolhidos e de que antes demos conta, estão hoje sem acesso a esses “centros de formação”, onde o “mais velho” se assumia como cuidadoso mestre da arte de brincar, que trespassava aos irmãos desde bem cedo e sob o manto protector com que os cobria quando se tornavam acompanhantes activos nas andanças lúdicas que pelo mundo fora encetavam atrás dele (Ferland, 2006: 37).

Por três estratos geracionais e meio (permita-se aqui fazer assim uso da repartição a que temos vindo a recorrer por força da acentuada bifurcação que os dados

habitualmente sofrem quando se centram no estrato geracional dos filhos) os vizinhos ombrearam de uma forma muito significativa com a irmandade na sua presença no universo categorizador das proveniências contextuais dos grupos de brincadeira.

A vizinhança, de portas abertas e relação franca e de grande amizade, foi campo de recrutamento inesgotável, ao jeito de um assobio convencional ou toque de campainha, do modo que a Vanessa Massa (F7) ainda há uma dúzia de anos atrás fazia quando queria juntar os amigos na rua para brincar. Fratrias grandes, vizinhança sadia e, por força desta e peso daquelas, ranchos de crianças à solta, foram condimento para a confecção de ementas lúdicas com que todos se foram saciando ao longo dos tempos.

As crianças de hoje não (con)vivem nesta realidade por força de uma sociedade cada vez mais refugiada nos seus (re)cantos e, por isso, muito pouco dada a convívios que, entre as crianças, para além das instituições onde estão depositadas, não passam muitas das vezes para além das suas festas de anos (e. g. os Cerqueira – F2 e os Cunha – F3).

Nascido em 1999 em Paris por acção de um grupo de amigos dispostos a combater o isolamento, que aí criou uma associação, “Amigos de Paris, “O Dia do Vizinho” soou como um grito de alerta contra uma situação de todo intolerável por uma sociedade que se sente cada vez mais despojada de um valor social de inegável alcance. Até 2002 apenas a França festejou este dia, que se assinala sempre na última 3.<sup>a</sup> feira do mês de Maio, mas o movimento rapidamente se transformou numa efeméride a nível europeu, movimentando em cada ano milhões de pessoas e envolvendo na evocação cada vez mais aderentes com o patrocínio e a dinamização sobretudo das cidades.

O *European Neighbours’ Day*<sup>7</sup> tem como finalidade promover a confraternização entre vizinhos do mesmo bairro, da mesma rua, do mesmo prédio, juntando-os no passeio, ao longo da rua, no largo, na praça, no pavilhão, no jardim, no *hall* do prédio, enfim, num qualquer lugar onde possam conviver num simples lanche partilhado, num arraial com música, dança ou jogos.

Talvez as crianças voltem a reatar por aqui velhas amizades e alianças lúdicas que os seus pais e, até em alguns casos, muitos dos seus irmãos mais velhos, puderam manter e com elas alimentar não só muito das suas vidas como também o próprio curso das culturas que aí livremente desenvolviam.

---

<sup>7</sup> <http://www.european-neighbours-day.com/>




Esvaziada a fratria e perdida a vizinhança, outras configurações grupais mantiveram a sua presença na vida das crianças, mas foram perdendo a informalidade daquelas e a própria discricionariedade que desde sempre pautou a sua formação e acção. Para além do meio fraternal e dos vizinhos outros amigos provenientes de outros contextos foram dando consistência aos grupos de brincadeira, muitos deles, como repetiu o Adelino, dos Oliveira de Braga (F8), também presentes no papel de colegas de escola e de rua, numa trilogia (amigo – colega de rua – colega de escola) que acompanhava as crianças por toda a infância.

As crianças de agora, se ainda vão podendo no pequeno meio urbano ter aqui e ali contacto com os vizinhos do prédio onde coabitam ou usufruindo da presença de irmãos, no geral e, particularmente, na grande urbe, perderam a rua e nela a oportunidade de se juntar com os seus coetâneos – familiares, vizinhos e outros amigos – sendo, particularmente, nos espaços institucionais, hoje, como nunca, cada vez mais sítios de vida das crianças, que ainda vão mantendo os vínculos grupais e aí de muito pouca monta o que dentro deles podem *de per si* realizar, naquilo que resta de um ciclo de liberdade e espontaneidade lúdicas que parece por agora fechado.

## 5.2. Processo transmissivo: entre as crianças, sobretudo

A assunção inequívoca e quase sempre caracterizada pelos actores como uma realidade muito restrita à vida lúdica entre crianças, constituiu, por todo o tempo estudado, a matriz dominante no processo histórico de transmissão da brincadeira.

**Quadro 8.11. Cadeia transmissiva da brincadeira: cadeia transmissiva dominante**

Estrato Geracional	Processo transmissivo		
	Campo	Vila	Cidade
4.º Estrato Geracional	Criança-criança	Criança-criança	Criança-criança Adulto-criança
3.º Estrato Geracional	Criança-criança	Criança-criança Adulto-criança	Criança-criança Adulto-criança
2.º Estrato Geracional	Criança-criança	Criança-criança Adulto-criança	Criança-criança Adulto-criança
1.º Estrato Geracional	Criança-criança	Criança-criança	Criança-criança Adulto-criança 

Brincar, tido pelo senhor Vasco, dos Rodrigues do terceiro estrato geracional (F10), como “*coisa própria das crianças*”, arrasta consigo, saídos da forma como os informantes foram, historicamente, caracterizando o seu processo transmissivo, um conjunto de epítetos que confirmam com particular acuidade o que neste domínio revela o quadro síntese que pudemos construir a partir dos dados recolhidos (quadro 8.11.): a constância das formas de aprender a brincar e as brincadeiras em que se consubstancia o acto em si mesmo consolidou-se num caminho quase unidireccional porque, em boa verdade, o seu percurso sempre se fez, particularmente, com “*os maiores*”, os que tinham “*mais jeito*”, os que eram “*mais experientes*” e os “*mais velhos*”, a “*vê-los brincar*” ou “*todos juntos*”, “*uns com os outros*”, ou seja, como muitos gostaram de afirmar, “*vendo e fazendo como eles*”, os iguais dessas coisas mais sabidos.



**Fig. 8.9.** Depois de observar duas colegas mais velhas a executar a escalada da rampa, a pequena aprendiza enceta logo de seguida o seu exercício lúdico imitativo perante o olhar atento daquelas suas mestras transmissoras da brincadeira e de uma outra nova candidata a preparar-se para, do mesmo modo que a novel brincante o fizera, entrar, também, na corrente (Fotos do autor).

Brincando no grupo, vendo, por dentro ou por fora das actividades, para poder fazê-lo, ou imitando por si só os mais experientes em contexto (Fig. 8.9.), as crianças aprenderam a brincar essencialmente com as outras crianças (Pontes e Magalhães, 2002: 214), particularmente a partir da presença e da *praxis* dos mais crescidos (Lavado, 2007: 50), num processo que parece hoje sofrer alguma concorrência dos adultos nos meios citadinos onde se faz sentir com particular pertinência a ausência de oportunidades para



as interações lúdicas interpares livres e espontâneas, contexto em que a cultura lúdica adquire na infância a sua mais peculiar expressão.

Todavia, é configurada na dimensão intrageracional que a cultura lúdica das crianças, tenham ou não entre elas uma relação biológica, vai passando na horizontalidade de uma forma (Cavalli-Sforza et al., 1982: 19; Cavalli-Sforza, 1999: 277-278) que gira num *continuum* que se renova sempre na própria geração, que dentro de si faz correr dessa maneira a herança cultural (Cavalli-Sforza e Cavalli-Sforza 1997: 293, 302-303) que aí é recebida e vai passando de mão em mão, de “geração em geração de crianças”, no jeito que Unamuno (2006: 40) deixou registado, sem que alguma vez tenha de lá sair ou ver no seu seio quebrar-se a corrente que se vai alimentando da assimilação individual que cada criança vai fazendo do lúdico, primeira condição para que essa cultura se mantenha através dela presente na vida social e nesta possa, assim, continuar o seu curso histórico (Leontiev, 1976: 49).

A criança aprendeu a jogar e a brincar de um modo incisivo sempre com as suas congéneres (Iturra, 1999: 133), particularmente com as que eram portadoras de conhecimentos lúdicos que suplantassem os dos brincantes neófitos, directa ou indirectamente, mas em qualquer dos casos muito melhor do que quando o faziam por ensinamentos directamente recebidos dos adultos e não pela sua prática continuada interpares (Holt (2001: 170).

Parece inquestionável a quota-parte que neste processo ininterrupto de aprendizagem lúdica a fratria sempre desempenhou em toda a linha e em todos os lugares, do ocidente ao oriente (Amaro, 1972: 14), tal como incontornável se tornou sempre a presença das crianças aí concomitante às boas relações de vizinhança que por muito tempo marcaram de perto a vida quotidiana das sociedades e de relevante importância se revestiram, com umas e outras ou, na falta delas, *de per si*, os grupos saltitantes de brincantes que se juntavam por tudo quanto era lugar para tratar da sua vida. Aliás, no estudo e nesta particular análise dos dados, à persistência na aldeia e na vila da linha transmissória criança-criança no primeiro estrato geracional do estudo (quadro 8.11.) não será certamente alheia a existência a montante das fratrias e das relações vicinais que desde sempre estiveram presentes na cadeia que ao longo do tempo foi carreando o processo.

Todavia, o que sobretudo prevalece como facto inalienável é a marca indelével das crianças e do grupo geracional que formam como elemento seminal para a transmissão da brincadeira entre elas e dentro dele durante todo o tempo que estudamos,

num percurso que nos parece insubstituível e que, provavelmente, virá já desde o fundo dos tempos, trazido por uma memória muito velha permanentemente actualizada (Lavado, 2007: 40).

No demais, os adultos aparecem durante os três estratos geracionais apenas a espaços, em contramão, pois, com uma área onde a infância (pre)domina em toda a sua extensão contextual, e fazem-no porque a condição social permitiu escalonar uma empregada para acompanhar a criança na brincadeira quando em casa não o podia fazer com outros pela sua condição de filho único (e. g. o João Alberto Araújo – F1), porque o género foi mantendo as meninas mais por casa junto das mães que com elas partilhavam alguns labores em tom lúdico, que a um mesmo tempo serviam para adornar as bonecas e aprender a costura (e.g. os Massa – F7), ou porque, ainda, por formação, os pais, professores de profissão, bem sabiam do valor da brincadeira e da importância do brincar (e. g. os Oliveira – F8), ou ainda, em episódios isolados e pouco significativos no computo geral, numa ou outra brincadeira aprendida com a mãe (e.g. Ana Paula, dos Ferreira – F5), numa adivinhas com o avô (e. g. a Vera, dos Gonçalves – F6), numa histórias com a velhinha lá da rua (e. g. o Jorge Massa – F7), mas todos eles em papéis de simples complementaridade dos grandes fluxos de ensinamentos que brotam das crianças para as crianças.

É esta complementaridade que, contudo, parece querer aproximar-se do patamar transmissivo desde sempre primordialmente vigente, sobretudo no meio citadino onde vai crescendo a geração dos filhos, numa tentativa que nos parece, não de substituir a insubstituível presença ininterrupta das crianças no ciclo transmissivo das brincadeiras, mas para remediar o arrefecimento desta corrente que ameaça quebrar-se e parar a roda da brincadeira tal como historicamente a conhecemos a cada momento e em todos os lugares por igual.

### **5.3. Autonomia de mobilidade: a liberdade perdida**

Os três estratos geracionais mais velhos do estudo puderam gozar de uma autonomia de mobilidade que lhes permitiu calcorrear montes, vales, ruas, praças e pracetas, para brincar, o que constituiu, a seu tempo, para todas as crianças envolvidas nesses estilos de vida, momentos de construção e afirmação de mecanismos de auto-

regulação<sup>8</sup> fundamentais para poderem, livremente e *de per si*, satisfazer com êxito os propósitos que as levavam então para fora de casa (Bornas, 1992: 108).

Largados pelas redondezas dos seus espaços de vida familiar, os informantes que se contaram viajantes sem restrições de maior, como, por exemplo, o fizeram nos seus contextos diferenciados, os senhores Carlos Massa (F7), Augusto Gonçalves (F6) e Cerqueira (F2) do quarto estrato geracional, os senhores João Alberto, dos Araújo (F1), o senhor Luís Cunha (F3) e o senhor António, dos Ferreira (F5) do terceiro estrato geracional, e o Carlos Abreu (F1), o Manuel Clara (F4) e o Albino, dos Ferreira (F5), do segundo estrato geracional, tornaram-se a seu tempo, por via disso, crianças mais autónomas e aptas a lidar com as situações imprevistas do quotidiano, conhecedoras profundas dos seus meios envolventes e, nesse sentido, possuidoras de melhor capacidade de adaptação (Espinosa e Ochaíta, 1997: 5). Outrossim, nesse exercício continuado e aprofundado de autonomia cada um deles também pôde, a par doutras, desenvolver livremente competências lúdicas pela prática de jogos e brincadeiras e, nelas, a aquisição de hábitos saudáveis de vida essenciais ao equilíbrio global (Neto, 2001: 211). No fim, para além da panóplia de conhecimentos adquiridos, que lhes foram desvendando os segredos de tudo o que os circundava, permitindo-lhes um acumular de saberes que doutro modo dificilmente logravam, a possibilidade que tiveram de tudo isso usufruir e exercitar vezes sem fim fez deles seres humanos mais cooperantes (Bjorklid, 1995: 11) e, naturalmente, possuidores de um aporte de *skills* que por todo o tempo lhes foram servindo para a vida de todos os dias.

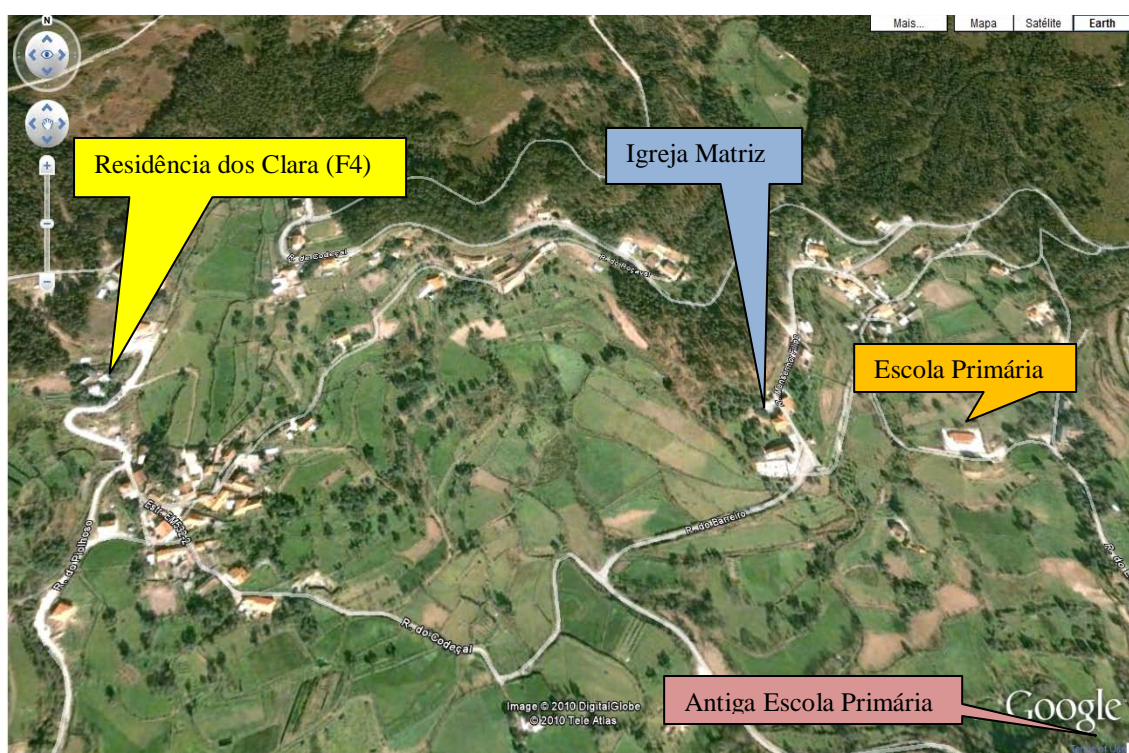
Foi, para além do alcance cognitivo, cognoscitivo, de adestramento físico e constructo psicológico, entre outros, a dimensão social desta realidade que o primeiro estrato geracional começou a ver esfumar-se quando a autonomia de sair para brincar se começou também a estreitar à medida que o perímetro de segurança se foi apertando para os limites da residência, as zonas verdes e os espaços livres protegidos foram capturados pelo betão armado, a insegurança passou a campear e o medo a encurralar cada vez mais tudo e todos, num avolumar de constrangimentos sociais que influenciaram de forma directa essa independência das crianças, com particular enfoque nos meios urbanos (Serrano, 2003: 104).

---

<sup>8</sup> Bornas, que define a auto-regulação como “o processo que permite responder a uma solicitação com êxito sem depender dos outros” (1992: 108), entende que a criança que é capaz de auto-regular a sua actividade é mais autónoma do que aquela que não é capaz de o fazer.

A corrente que ligou as crianças à liberdade ainda se vai mantendo activa para a metade mais idosa do estrato geracional dos filhos de uma forma pluridimensional – Noyon e Van der Spek (1995) e Guedes (2001) defendem que quando falamos de independência de mobilidade não nos devemos apenas cingir a um ou outro aspecto em particular (por exemplo, ao trajecto casa /escola), mas ter em linha de conta um campo mais abrangente, que um conhecimento mais alargado do fenómeno possibilita – para a partir daí enfraquecer para níveis de ténue independência fora do meio citadino onde se dá um apagamento da chama da autonomia que desde sempre as crianças transportaram qual facho da liberdade de que em cada dia das suas vidas podiam usufruir.

No bucolismo da aldeia ainda podemos observar crianças que se deslocam de e para casa sozinhas e entre elas se recreiam livremente pelos locais aonde estão e para onde vão (e. g. actividades de catequese e escutismo antes referidas), numa liberdade de circulação que sempre suplantou a que se verificava na cidade (Serrano, 1996; Serrano e Neto, 1997), o que, curiosamente, não se passa com nenhum dos informantes mais novos deste estudo que por esses lugares hoje vão.



**Fig. 8.10.** Durante os três estratos geracionais do estudo, os Clara (F4) foram à escola ou/e à Igreja a pé, num percurso de mais de 1,5 km. O Márcio do 4.º estrato geracional perdeu essa autonomia, que as irmãs ainda tiveram há uma dezena de anos atrás e de que alguns colegas seus de agora ainda hoje usufruem.

Para a generalidade das crianças do meio citadino fechou-se a porta por onde saíram seus pais, avós e bisavós para brincar algures, num retrocesso que

inexoravelmente alastra já no pequeno meio urbano vilaverdense e vai salpicando aqui e ali o mundo rural, (re)configurando-o com os demais cenários históricos de mobilidade com que se pode mapear as trajetórias que no estudo em apreço igualmente conheceram (Fig 8.10.).

Mais para os rapazes e, nestes, com horizontes quase ilimitados para os de condição social mais baixa, normalmente com prerrogativas de mobilidade menos restritivas que os de estatuto social mais elevado (Serra e Viquer, 1998), mas, apesar da habitual menor independência de mobilidade em relação a estes (Arez, 1998), contudo, também para as meninas, não obstante, anote-se, a predominância da vida caseira que imperava pelo tempo do mais velho dos estratos geracionais e do que se lhe seguiu nos que integravam as famílias socioeconomicamente melhor acondicionadas, que não mais liberdade lhes deixavam do que a estritamente necessária para cumprir obrigações sociais que o lar não supria *de per si*, onde a escola e a catequese marcavam presença indelével, a vida lúdica das crianças foi rolando sem grandes oscilações intergeracionais até ao ponto em que as coisas se inverteram num salto que um dos diálogos intrafamiliares que alimentaram as entrevistas e que agora respigamos dos Ferreira de Braga (F5), retrata de forma paradigmática:

- *Eu – recorda a Ana Paula [2.º estrato geracional] – andei muito de bicicleta, na rua, juntávamo-nos um grupinho grande e lá íamos;*

- *Eu andava aqui em frente à casa com a minha mãe a ter conta – lembra a Raquel [1.º estrato geracional];*

- *Mas, se fosse agora, a tua irmã Carla [1.º estrato geracional] – assegura a mãe Ana Paula – não a deixava ir, só se eu fosse com ela.*

O que vejo é que vós (2.º, 3.º e 4.º estratos geracionais), iam por aí brincar, em bando, mas agora não permitem isso aos vossos filhos, não é? Retorqui

- *Porque mudou tudo, porque antigamente não havia tanta informação como há hoje, tanta divulgação de tantos problemas...tenta explicar o Sr. Albino [2.º estrato geracional].*

- *E, agora, para brincar, trazem-nos eles [filhos] para casa – completa a Ana Paula [2.º estrato geracional]. A Raquel ainda saiu para brincar lá fora, mas a Carla nunca saiu de casa para brincar, nunca brincou fora de casa.*

.....  
- *As filhas vão à doutrina, Ana Paula? Questiono.*

- *Sim, sim.*

- *Só ela é que vai – diz a Raquel referindo-se à irmã.*

- *E com quem brincas lá, Carla? Indago*

- *Não brinca – atalha a mãe – porque no fim da catequese vou logo buscá-la.*

É neste tempo de mudança, presente, com maior ou menor acerto no calendário, um pouco por todo o lado e assente sob uma placa compressora sedimentada pelas

mesmas contingências (Derbyshire, 2007; Kinoshita, 2009; Pastor, 1991), que vai ficando coisa do passado o tempo das crianças afrontarem, temerárias, quantas vezes, o mundo que se lhes abria de par em par, e de nele se “deliciarem com a liberdade” (Chudacoff, 2007: 16) com que cada uma delas também aprendia a crescer à sua maneira.

#### **5.4. Circularidade da brincadeira: ameaça que paira**

Emerge do que fica dito que a roda da brincadeira foi, historicamente, carburando a sua marcha com a mistura explosiva de três elementos que mantiveram com regularidade o seu movimento: as relações sociais, a transmissão e a independência com que cada criança foi podendo ir ao encontro dos palcos e dos actores onde as acções lúdicas se concretizavam.

Neste triângulo sobressaiu sempre de forma dominante a presença das crianças e o papel vital que em todos os domínios puderam, souberam e tiveram a oportunidade de desempenhar com a competência que a dimensão da herança lúdica infantil que até aqui por elas foi construída e trazida evidencia em toda a sua extensão.

As crianças foram, pois, capazes de entre si e por si sós erguer e carrear um património lúdico valioso porque, a seu tempo, lhes foi possível manter viva dentro da própria sociedade onde se inseriam uma outra delas, não marginal à dos seus adultos, mas, contudo, portadora de uma “subcultura especial, separada, com tradições, divertimentos, valores, lealdades, regras e filiações próprias” (Stone e Church, 1972: 195).

A análise dos dados reunidos neste capítulo permite evidenciar a presença constante e marcante do grupo de pares, *locus* onde se desencadeia uma cultura muito própria, emergente deste muito cedo na vida das crianças, sabemo-lo hoje (Corsaro, 2007: 19), e particularmente pautada pelo lúdico que faz da brincadeira uma presença incontornável nos seus quotidianos (Ferreira, 2004: 197).

A sociedade infantil e a complexa estrutura em que se sustenta (Chateau, 1975: 61-9) vive e alimenta-se, pois, dos grupos que lhe dão forma e tornam possíveis as (con)vivências que a fazem fluir no seu próprio trilho, ao longo do qual foram passando as artes de brincar pela acção que a proximidade física desencadeava e mantinha entre as crianças (Pontes e Magalhães, 2003: 120). Esta dimensão oral do processo de transmissão da herança lúdica está patente na partilha que se percepçiona de través no estudo, com uma acentuada perda de intensidade com a aproximação temporal que a

cadeia geracional vai fazendo aos tempos de agora. Foi desse partilhar constante de experiências brincantes que o processo construtor e transmissor das culturas infantis essencialmente viveu (Danic, 2008: 8).

Inquestionável parece, também, a improbabilidade de situar institucionalmente a aprendizagem e transmissão das artes brincantes a crer na regularidade com que os dados recolhidos apontam outras instâncias informais como sede onde por norma conheceram o seu curso. Os próprios tempos de recreação dentro das instituições (escola e catequese), iminentemente de aprendizagem entre crianças (Delalande, 2004), relevaram sempre mais nos seus formatos pós lectivos do que na minguada durabilidade que adquiriam enquanto intervalados nas actividades curriculares. Mas, aqui, também em estreita ligação com a independência de mobilidade de que as crianças foram usufruindo para aí chegar ou ficar sem se confinarem à obrigatoriedade institucionalmente imposta, tal como aconteceu, aliás, por toda a dinâmica autónoma que caracteriza uma parte das suas vivências sociais interpares e pelos locais onde livremente se sitiavam para brincar.

É esta forma de acção social, de ser criança entre as crianças no cultivo de uma cultura particular, que se faz ouvir em tempos e locais próprios, onde se consubstancia a cultura das crianças e nesta a cultura lúdica, que colectivamente persistiu separada do mundo adulto (James, Jenks e Prout, 1998: 90), que (a)parece nestes tempos de segunda modernidade questionada.

Ameaçadas as relações interpares e a autonomia de liberdade das crianças por onde a cultura lúdica infantil encontrou seara sempre fértil, ficam também gastos os dentes com que a roda da brincadeira se foi agarrando para seguir o seu curso, e na iminência de uma marcha sustida também se quedará a circularidade temporal que lhe manteve o rumo certo.

E a verdade, indiciam-na os dados apresentados, é que para além da engrenagem particular que, historicamente, foi transportando as brincadeiras das crianças entre elas, são muito frágeis as demais que por entre o emaranhado daquelas foram a espaços aparecendo, realidade que, muito mais do que não permitir a circunscrição das culturas da infância ao próprio círculo onde se desenvolvem, não pode deixar de, pela sua inexpressão, preocupar ainda mais.

## CAPITULO IX

### BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Dentro das culturas da infância e do amplo espaço que aí a cultura lúdica muito particularmente ocupa, pulula uma teatralização onde as crianças expressam o modo como olham o mundo em que vivem e, por esse ângulo, fantasiam quadros tirados da sua imaginação criadora, num constante exercitar de uma dramaturgia onde o sério e a paródia se misturam de uma forma admirável. Fazem-no em espaços ambientais e sociais, que apropriam para o efeito, onde actores competentes formados livre e espontaneamente em contexto lúdico asseguram a perenidade de uma história que, provavelmente, é tão velha como a própria existência do ser humano.

As artes infantis do brincar por onde a cultura lúdica ganha real dimensão trazem consigo um saber e um saber fazer únicos popularizados entre as crianças. Tudo tem apresto para a brincadeira e muitas das vezes apenas as crianças se bastam para tal. O brinquedo, na sua tripla dimensão, vale como artefacto da brincadeira tanto quanto esta representa como acto singelo dele não dependente, mas, porventura, valerá sobretudo se puder continuar a afirmar-se em toda essa ordem de grandeza valorativa.

Os dados recolhidos que nos falam das artes lúdicas de crianças que viveram e vivem, elas mesmas ou as que moram nos adultos que se nos contaram, nos últimos cem anos, acrescentam mais um bocado a um tempo que, por agora, talvez viva o crepúsculo de muitas das formas de brincar em que se consubstanciou e se assume mesmo para muitas delas entretanto desaparecidas como um seu sucedâneo onde as culturas lúdicas sofrem, por isso, processos de reconfiguração muito significativos.

#### **1. Do brinco para brincar...**

Nos campos, na vila ou na cidade de há oito ou nove décadas atrás, os bisavós de hoje brincaram quase sempre recorrendo, quando disso careciam, a todo o tipo de tralha que encontravam mais à mão e ao que da natureza lhes podia servir os intentos lúdicos (parafernália), ou, ainda, fazendo uso de brinquedos habilidosamente construídos por si (artefactos), já que os artesanais rareavam por esse tempo (quadro 9.1.).

O senhor Adelino, dos Cerqueira (F2) do 4.º estrato geracional, contou-nos como, de recursos arregimentados da natureza, se arranjavam para brincar: *“fazíamos bambões, para a gente se baloiçar nas árvores...com ramos das árvores, a gente vergava-os para baixo, cozia-os entrelaçando os ramos e fazíamos ali uns bambões para andar a baloiçar”*. De pronto, a D. Ester (idem) acrescentou ao desembaraço



lúdico de então outra engenhosa demanda que, aliás, podemos encontrar também no casal Cunha (F3) deste estrato geracional mais velho: “*íamos às maçãs, fazíamos um forinho, metíamos as maçãs lá, levávamos um fósforo de casa, aquecíamos o forno e assávamos as maçãs*”.

**Quadro 9.1. Paleta de brincos<sup>1</sup> do quotidiano lúdico (4.º estrato geracional)**

Brinco	Contexto		
	Campo	Vila	Cidade
Parafernália <sup>2</sup>	Cacos, botões, farrapos, pedrinhas, paus, troços de couves, atadeiras, cascas de laranjas	Pedras (malha), fetos tronchudas bravas, cacos, bolotas, cordas, papel, canas, cordel	Cacos, comida, botões
Artefactos <sup>3</sup>	Bambão, roda e gancheta, físga, boneca de trapos, pião	Bola de trapos, roda e gancheta, pião	Bola de trapos, roda e gancheta, pião
Brinquedos <sup>4</sup>	Pião, sachola miniatura	Bicicleta, pião, carrinhos de madeira, assobios de barro, canequinhas de barro	Carrinhos de lata ou madeira, pião

Nessa arte de brincar com a natureza também a D. Teresa Rodrigues (F10) deu conta doutros condimentos para alimentar as brincadeiras: “*arranjávamos tronchudas, o nabinho era a batata e a rama a couve, e...aqueles fetos do muro, aqueles fetos bravos, era o bacalhau*. Doutros engenhos nos falou a D. Jovina, dos Cunha (F3), num belo exemplo de recriação lúdica de cenas do seu mundo rural: “*com os troços das couves, cortávamo-los, fazíamos uns ‘corninhos’ atados com atadeiras, dois faziam uma junta de gado, outros a chamar...tirávamos as laranjas e com as cascas fazíamos malguinhas, vasilhos, dorninhas*. Eram recursos para servir a brincadeira que retratam uma época em que muito se brincava a partir deles, quantas vezes até logo no próprio acto de confeccionar outros apetrechos para acrescentar à panóplia de aparatos que, para lá da parafernália natural, enformavam as ferramentas lúdicas com que as crianças se divertiam.

As manufacturas lúdicas a que as crianças se devotavam constituíam marcas de um tempo que o senhor Carlos Massa (F7) recordou com evidente júbilo, na senda,

<sup>1</sup> Brinco: objecto que serve para as crianças brincarem; brinquedo (pode ainda configurar um jogo de crianças dado ou uma brincadeira) (cf. Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa, p. 583)

<sup>2</sup> Tralha (coisas usadas e sem valor para os adultos – p. ex.. desperdícios de roupa, madeira, entulho da construção civil, latas, ervas, ramagens, cascas de frutos e árvores, outros produtos da natureza...).

<sup>3</sup> Manufacturas das crianças.

<sup>4</sup> Brinquedos não manufacturados pelas crianças.

aliás, do que nos contou também o senhor Augusto, dos Gonçalves (F6): “*os brinquedos que tínhamos eram feitos por nós... éramos autodidactas, fazíamos os próprios brinquedos usando a nossa imaginação*”. O grosso dos brinquedos saía, pois, ajeitado das mãos das crianças, mestres na arte de fazer papagaios (e. g. o senhor Armando, dos Abreu – F1) ou bonecas, que, como ainda bem lembra a D. Jovina Cunha (F4), na falta de recursos para as adquirir, “*fazia-as a gente com farrapos, com uns pauzinhos a fazer de perninhas, bracinhos...uma casaquinha...e era assim que a gente brincava*”. Rodas e ganchetas, físgas e bolas de trapos são vetustos exemplos que acrescentados aos demais fizeram da criança o primeiro dos brinquedinhos, sempre espiciada pela urgência do apelo do lúdico que de cada uma delas saía a cada instante.

É que, na verdade, doutros brinquedos que as suas mãos não talhassem não reza muito da história que estamos a contar, com uma particular excepção para o popular e milenar pião e a barça com que era movimentado, por esse tempo deambulando entre o fabrico artesanal das crianças, sobretudo esta, e a industrialização com que o torno de marceneiro começara entretanto a massificar aquele.

Efectivamente, quando indagados, os informantes deixaram um retrato bem elucidativo da ausência que os brinquedos tradicionais, para não falarmos dos industriais, tinham dos seus quotidianos lúdicos. *Eu não tive brinquedos nenhuns...a não ser os que nós fazíamos, os fornhos, o lencinho, a macaca...*”, disse-nos peremptória a D. Ester, dos Cerqueira (F2), como pesarosa nos lembrou a sua vida citadina de então a D. Joaquina, dos Ferreira (F5) do 4.º estrato geracional: “*eu nunca tive nada, era muito pobre, nem uma boneca me lembra de ter. Era mais de andar por aí na rua na brincadeira e... brinquedos só os que a gente achava dos outros*”, coisa que o senhor Geraldo dos Oliveira (F8), em S. João de Souto, um nico abaixo de S. Vicente, da Rua das Palhotas da D. Joaquina, também “*lembra assim*” dos seus tempos de criança por aí vividos, e o senhor Cunha (F3) sabe nunca ter feito parte da sua vida de criança.

A alegria do senhor Carlos Massa (F7) quando “*um carrinho em lata ou de madeira*” entrava portas adentro “*às vezes, pelo Natal*”, as “*canequinhos*” e os “*assobios de barro*” da D. Teresa Rodrigues (F10) e a relativa abundância que encheu a narrativa do senhor Armando, dos Abreu (F1), são excepções ditadas por algum desafogo financeiro familiar daqueles e da largueza deste último, que, contudo, não era ilimitada, para além da impossibilidade de fazer qualquer uso lúdico dos objectos que à sua mão chegavam, como nos contou:

*“No meu tempo, em questão de brinquedos, quando nos davam um brinquedo, esse brinquedo era para guardar. Uns carrinhos de madeira, pelo Natal, que apareciam lá por casa, comprados não sei por quem. Nos meus anos também aparecia lá um brinquedo...mas não era quando a gente queria. Não tínhamos os brinquedos que eles [aponta para as crianças do 1.º estrato geracional, seus bisnetos] têm agora, não há dúvida!”*

No demais, era um tempo muito igual para os rapazes e as meninas, no campo e na urbe, onde imperava uma austera condição de vida que trazia necessidades de toda a índole, mas que à vida lúdica das crianças aguçava o engenho e a arte com que se abalançavam na procura das mais variadas e inusitadas formas de suprir carências que o seu saber ultrapassava com imaginação e engenho.

Contudo, nem por isso – ou, talvez, por isso – o cardápio das suas brincadeiras de então se menorizou, a ver pela súmula indicativa que foi possível extrair das narrativas (quadro 9.2.).

**Quadro 9.2. Colectânea classificada de jogos e brincadeiras brincados  
(4.º estrato geracional)**

Tipo de Jogos <sup>5</sup>	Jogos e brincadeiras
Jogos de dramatização	Brincar ao ‘Touro Bravo’, às casinhas, às comadres e aos compadres
Jogos desportivos	Bola/futebol (de trapos)
Jogos de saltos	Jogar a macaca, saltar a fogueira, saco, dançar à corda
Jogos de descoberta	Cabra-cega, partir o púcaro
Jogos de lançamento em precisão	Botão, fiska, malha, lançar o pião
Jogos de corrida e perseguição	Roda e gancheta, bandeira
Jogos de roda	Lencinho, machadinha, rodas
Jogos de mesa	Pedrinhas
Jogos de destreza física	Cambalhotas, eixo
Outros	Lançar papagaios

Mediadas, é certo, por artefactos que lhe davam vida e substância – futebol a dar os primeiros passos com o indispensável suporte da, por aqueles tempos e ainda hoje, badalada bola de trapos, jogos de lançamentos em precisão onde a fiska, o pião e o botão reinavam entre os rapazes, a roda e gancheta universalizada entre os jogos de

<sup>5</sup> Tipologia desenvolvida a partir de Cameira Serra (1992)

corrida e perseguição – as brincadeiras vivificavam-se muito, também, por outras práticas que pouco mais requeriam do que um espaço, crianças e tempo para terem o seu curso – jogos de dramatização, de corrida, de roda, de destreza física, de saltos, de descoberta, etc.

Havia, todavia, dois elementos que pairavam em comum sobre quase todas as brincadeiras: a necessidade de espaços exteriores e o comprometido envolvimento das crianças na sua feitura como condição indispensável para que se pudessem realizar, já que muitas não fariam qualquer sentido se praticadas isoladamente por cada criança.

Um registo para os jogos populares – saltar a fogueira, corrida de saco e púcaro – que, como lembra o senhor Carlos Massa (F7), eram praticados por adultos e crianças, particularmente em dias festivos.

Mais ou menos, todos se nos contaram brincantes de uma época onde nem sempre esse ofício de criança se compaginava com outras obrigações, com o trabalho, como antes vimos, a marcar a agenda da vida quotidiana de muitos deles ao tempo. Todavia, mesmo os menos conseguidos nas tarefas lúdicas, encontraram formas e fórmulas para atingir esse indomável desiderato de brincar, um pouquinho sequer que fosse, se é que medida é possível encontrar para uma infindável e reiterada presença de que as crianças nunca se cansam mesmo que com ela fiquem quantas vezes exaustas, mas, contudo, sempre prontas a recomençar outra vez logo que o fôlego esteja retomado de novo.

Não sofre variações de relevar o panorama que nos oferece o estrato geracional dos avós em toda a sua dimensão, com o recurso à parafernália que se encontrava mais a jeito das crianças ou a tradicional construção de artefactos saídos das suas habilidades para o efeito a pautar uma agenda lúdica marcada pela ausência quase generalizada de outros brinquedos no campo e na vila, já que, pela cidade, o quadro do inventário alonga-se um pouco na sua expressão (quadro 9.3.).

Embora admitindo que em relação ao pai “*já brincava com coisas mais modernas*”, como, por exemplo, “*a rodinha de ferro*”, e que “*fazia motinhas de madeira com tábuas que tirava ao meu pai*” e com elas “*lá andava por estes montes abaixo, que ao para cima iam às costas*”, arte que nos exemplificou e dramatizou nas suas consequências de quando em vez nefastas – “*cortávamos as rodas o mais redondinho que podíamos e lá andávamos, às vezes empancava numa pedra e lá íamos aos tombos*”- o senhor Joaquim, dos Clara (F4), mais não constitui do que um testemunho vivo da persistência de um tempo lúdico onde tudo saía da imaginação e do talento das crianças, particularmente onde outros recursos lúdicos ainda constituíam

coisa de cuja existência as crianças apenas conheciam muitas vezes os traços com que habilidosamente os copiavam e construíam à maneira das suas possibilidades materiais.

**Quadro 9.3. Paleta de brincos do quotidiano lúdico (3.º estrato geracional)**

Brinco	Contexto		
	Campo	Vila	Cidade
Parafernália	Botões, pedrinhas arame, madeira para rodinhas, folhas a servir de hortaliça e legumes	Pedrinhas, cacos, cordas, bugalhas, espeto	Botões, cartolas em papel, bilhetes do eléctrico e elevador, latas, madeira
Artefactos	Roda e gancheta, boneca de trapos, bonecos de palha, bola de trapos, carros e motos de madeira	Bambão, roda e gancheta, carrinho de pau com guiador, almofadinhas (jogo das pedrinhas), bonecas de farrapos	Roda e gancheta, carro de rolamentos, espeto (navalhas), pneus
Brinquedos	Pião	Pião, carrinhos de madeira e de folha, bola de borracha, cadernetas de jogadores	Carrinhos de lata ou madeira, bombos, pião, cadernetas de jogadores, pomba de asas, espada, bola, avião em chapa, loucinhas, bonecas, triciclo, bicicleta

Interessante e elucidativo a este respeito o diálogo cruzado entre os irmãos Luís e Rosa, dos Cunha (F3) do 3.º estrato geracional, nados e criados no Barbudo rural dos anos quarenta passados:

*A bola era uma meia com farrapos lá dentro. Com as ervas maiores fazíamos andores. Também para as festas, pegávamos nas laranjas mais pequenitas, aguçávamos uns paus, espetávamo-las nas pontas dos paus e púnhamo-nos ali em cima do muro a botar fogo, foguetes. Era o que havia na altura, não havia dinheiro, outros teriam, nós era assim...nunca passamos fome, mas coisas boas...hoje as crianças têm tudo - contou o senhor Luís.*

Noutro registo e lembrando o bulício lúdico no interior da fratria, a D. Rosa acrescentou ao do senhor Luís outro quadro da realidade que viveu na sua infância olhada de agora:

*[A propósito de fazer todos os brinquedos no seu tempo e olhando para os dias de hoje] Agora, brinquedos? Têm tudo, não precisam de os fazer e...nem os sabem fazer sequer, nós fazíamos uma bonequinha de farrapos, agora...como se faz uma bonequinha de farrapos? Sabem lá! Eu fazia-lhes os olhos com uma linha preta, fazia a boca com linha vermelha para parecer os lábios pintados e...agora, agora há de tudo a estragar.*

*[Diz dos irmãos quando iam para a escola] “iam com a roupa para a escola direita e, às vezes, quando chegavam, já não trazia botão nenhum.*

*[Falando doutras artes para e de brincar] “Os pinheiros ficavam sem coroa. Então o meu falecido irmão Zé António era um herói nisso, cortava-lhes as cabeças, que tinham aqueles dois “corninhos” a sair, que era para fazer os bois, com as atadeiras fazia-lhes a sogá...ui!...tinha muitos!...aqui ao lado, na eira, tinha tudo cheio, era as vaquinhas, era as vitelas, tinha aquilo tudo. Os brinquedos eram feitos por nós com as próprias coisas da natureza. Lembro-me do meu irmão Zé António fazer carrinhos, com umas talisquinhas...esse meu irmão tinha mais tendência para carpinteiro, o que depois foi na vida. Era brincar com os produtos da natureza, não havia brinquedos, não havia dinheiro para brinquedos, era só para quem tivesse possibilidades.*

São traços de um tempo em que as crianças se socorriam de tudo para brincar e tudo aqui era, muitas das vezes, quase nada, mas, contudo, o que lhes bastava e aos seus intentos servia, por muito passageiros que fossem, quantas vezes, como lembrou a Maria do Céu, dos Pimenta deste 3.º estrato geracional em apreço:

*Quando tivesse aquela fugidinha, que me pudesse escapar, ia para o varandão, sozinha, lá com as bonequitas e com os tachinhos, as folhinhas, para servir de hortaliças e de legumes e lá fazia eu as comidinhas sozinha, assim...brincava muitas vezes sozinha... era tudo com o que eu arranjava...não havia brinquedos comprados, nem nada.*

Desse espírito inventivo também viveram as crianças que na urbe os avós foram. O José Manuel Massa (F7) referiu-nos que “um dos brinquedos que me lembro de fazer foi um carro de rolamentos, que era feito com uma tábua, rolamentos e uma corda a fazer de guiador”, apetrecho lúdico que também constou da ementa narrada pelo seu primo Jorge Massa (F7), a que juntou um outro pertencente à universalidade do grupo infantil daquele tempo e de tempos idos:

*Tive carrinhos de rolamentos, feitos por nós...por uns mais habilidosos...os nossos pais, uns eram carpinteiros, outros mecânicos, outros, como o meu pai, electricistas...havia uns mais habilidosos...recordo, também, a roda em verguinha e a gancheta em arame feitas por mim com a ajuda de um ferreiro vizinho e com a qual brinquei tempo sem fim.*

A Conceição dos Oliveira (F8) também não fugiu a essa regra que perpassava toda a infância sua contemporânea, mesmo até os que, como foi o seu caso, tiveram acesso a brinquedos provindos de fora: “Brinquei aos automóveis (construído com duas botijas de gás vazias e uma tábua muito comprida ou com uma cadeira de criança de madeira, deitada e coberta com um cobertor) e aos carros de rolamentos. Com papel de seda, “grude” e canas fazíamos papagaios de papel e “ventoinhas”.

Brinquedos comprados continuavam a marcar presença muito pontual na vida lúdica das crianças e, quando existiam, eram ditados por condições de vida particularmente favoráveis para suportarem gastos que não fossem os de provisão da subsistência familiar que absorviam os poucos recursos das demais, que eram a maioria.

Na cidade, o senhor António, dos Ferreira (F5) do 3.º estrato geracional, teve sempre a companhia do pião, umas cadernetas de jogadores de futebol (muitos deles ganhavam a jogar ao montinho com os colegas) e uma vez a “*pomba de asas*” com que se perdeu do Bom Jesus até Pedralva, como os únicos brinquedos verdadeiramente provindos de fora para o seu mundo brincante e que constituíram todo o pecúlio da sua infância nesse domínio.

Um pouco melhor foi a colecção de brinquedos que os Massa (F7) e os Oliveira (F8) do 3.º estrato geracional puderam construir, não abastada, mas, porém, já valiosa com relação ao que seus pais tiveram, que quase nada foi na verdade, e ao que de mero simbolismo a do senhor António Ferreira (F3) não deixou apenas de ter.

O panorama do pequeno meio urbano vilaverdense, também, não foi neste domínio à feição dos intentos das crianças de então. O Gaspar, dos Gonçalves (F6) deste 3.º estrato geracional, disse-nos num sentido lamento que “*nunca, nunca me davam brinquedos*”, o que mereceu a concordância comparada da Maria Teresa (F6):

*Não! Não, brinquedos, não. As minhas filhas já tiveram brinquedos, mas não era como agora. Agora escolhem bicicletas de amortecedores...já querem tudo. Aquele [referindo-se ao neto Miguel Ângelo] passa [de ano na escola onde estuda] e já quer uma bicicleta de amortecedores. Eu não me lembro de ter brinquedos.*

Aliás, dezoito anos depois, a Anabela Gonçalves (F6), irmã das mais novas da grande fratria que do quarto estrato geracional proveio, que o Gaspar integra no terço mais velho, apenas de umas bonecas se lembra ter tido como brinquedos chegados à sua mão já feitos e prontos a brincar.

Muito semelhante ao quadro traçado pelos Gonçalves (F6), ficou o que a D. Alice Rodrigues (F10) desenhou na narrativa com que se contou nesta vertente:

*“ [Brinquedos] Nunca tive. A minha mãe deu-me uma vez uma bonequinha pequenina, uma bailarina de barro, no Alívio...vinham muitas tendas para o Alívio, bonecos, assobios...de barro...bonecas, bailarinas, pintadas...coisas até muito bonitas... e... uma mulher passa por mim e deitou-me a boneca ao chão e partiu-a. Zangada, apanhei os cacos e atirei-lhos contra as costas. O único brinquedo que tive na minha vida partiram-me logo. Mas isto foi uma excepção, não entravam brinquedos em casa.*

A excepção do João Alberto, dos Araújo (F1), que a condição de vida familiar prendou de sobremaneira com brinquedos variados, comprados, quase todos, dados ou alugados, alguns outros, vale por ela mesma e sobretudo por um certo jeito de criança que nessa abundância nele se formou então, pouco atreita a partilhar o muito que tinha e nada virada para a vida lúdica auto-suficiente que em seu redor pululava entre as crianças do seu tempo, salvo, como sobressai da narrativa, a grande novidade de então que a bola de borracha representava:

*As bolas eram feitas de pano, com meias velhas...eu por acaso tinha uma de borracha, que me tinha sido dada por um hóspede da pensão, vinha tudo jogar com ela e eu jogava também...depois, veio a bicicleta e ninguém tinha bicicleta...o Nélinho Canudo alugava as bicicletas aos rapazes a “coroa” (50 centavos dos 100 em que então se dividia o escudo, hoje ¼ de cêntimo) o quarto de hora, mas para arranjar uma coroa...eu ia à madrinha, que tinha muito dinheiro, e à minha avó, que era quem vendia as hortaliças todas que se produziam em casa e lá tinha o mealheiro dela, e eu arranjava lá dinheiro e...íamos, então, ao Nélinho Canudo alugar a bicicleta. Passei por essa dos [brinquedos] feitos de madeira, que a minha mãe trazia de Braga...quando eu ia com ela, que ela dava-me sempre um brinquedo, comprava numa casa que havia na Rua de S. Marcos, ali a seguir à Brasileira, brinquedos feitos de madeira, carros de bois com duas rodinhas e outros, aqueles mais baratinhos, porque havia mais caros, e em folha, também já apanhei desses. Guardar, guardei muitos, conservei-os sempre. [A propósito da roda com gancheta] “eu era mais daquelas de duas rodas, um guiador e duas rodas à frente. [Os brinquedos] “utilizava-os só eu, tanto que quando iam para a minha casa para brincar eu guardava-os logo para não mos estragarem”[...] “conservei os brinquedos até à idade adulta, depois os filhos é que me deram cabo deles, mas ainda conservei outros que lhes tirei da mão e tenho-os lá guardados.*

Olhando os dados que recolhemos no mundo rural, o aspecto geral deste terceiro estrato geracional ainda se apresenta mais vazio em matéria de brinquedos, num ambiente em que, não fora o pião, como bem acentuou o senhor Joaquim Clara (F4), era totalmente dominado pela parafernália e os artefactos com que as crianças de então armavam as brincadeiras que preenchiam a sua vida lúdica.

A D. Lúcia Cerqueira (F2), quanto a brinquedos, foi taxativa e explicativa do jeito em que as coisas nessa matéria corriam por essa altura:

*Brinquedos, não...só os feitos por nós, aquelas bonequinhas de farrapos, fazia-se a cabeça com farrapinhos mais pequeninos, atava-se em baixo com uma guita, desenhavam-se os olhos e a boca com uma caneta e lá andávamos nós a abanar a boneca, com a cabeça e um farrapo para baixo sem mais nada....*

Pouco diferente é a recordação da D. Rosa, dos Cunha (F3): ““a primeira boneca que eu tive foram as minhas primas brasileiras que me deram, era um boneco com as



*bochechas muito grandes. Do resto, era também como a minha mãe, fazia-as com uns farrapinhos, fazia-lhe as pernas, os braços”. A primeira e a última, depreende-se pela narrativa, já que as demais bonecas com que brincou saíram das suas habilidosas mãos. Mais assertiva foi, ainda, a Maria do Céu, dos Pimenta (F9): “Eu, brinquedos, que me lembre...só se fosse alguém de fora que me desse, que a minha mãe não e...penso que nem de fora. Naquele tempo não me recordo de ter brinquedos, não me lembro de ter brinquedos como prendas...nem no Natal...nada...nem nas festas, nada”.*

Sempre a narrativa da arte de fazer a substituir a sorte de ter, num discurso que em muito do seu conteúdo parece reescrito a cada instante que de brincadeira falamos como se de um palimpsesto se tratasse, o que vinca ainda mais forte o peso da parafernália e do artefacto na vida lúdica das crianças desses meados do século que passou.

**Quadro 9.4. Colectânea classificada de jogos e brincadeiras brincados  
(3.º estrato geracional)**

Tipo de Jogos	Jogos e brincadeiras
Jogos de dramatização	Brincar à tropa, às casinhas, aos reis e rainhas, aos cowboys e índios, às rivalidades, ao gato e ao rato, ao ‘um, dois, três, macaquinho chinês’, aos enterros, às vendinhas, aos três potinhos
Jogos desportivos	Bola/futebol, Hóquei (com um troço e bola de matraquilhos)
Jogos de saltos	Jogar a macaca, dançar à corda
Jogos de descoberta	Cabra-cega, escondidinho, apanha
Jogos de lançamento em precisão	Botão, lançar o pião, relho ou bugalha, berlinde
Jogos de corrida e perseguição	Roda e gancheta, gincana com caricas, corridas com carrinhos de rolamentos ou motinhas de madeira, correr, preso-livre, polícias e ladrões
Jogos de roda	Rodas, canções de roda
Jogos de mesa	Pedrinhas (almofadas de areia), damas, cartas (burro e orelhas), dominó, montinho (com cromos)
Outros	Lançar papagaios, andar de triciclo, andar de bicicleta

Foi dentro das molduras lúdicas traçadas que as crianças de há mais de meio século atrás desenvolveram as suas brincadeiras (Quadro 9.4.), na sua essência compagináveis com o que foi brincado pelo estrato geracional precedente, fazendo

muito do pouco que tinham para o efeito, como bem revelam as palavras ditas pelo senhor António, dos Ferreira de Braga (F5), quando nos contou alguns dos divertimentos que ocuparam a sua vida de criança:

*Jogo do botão, fanava as picas das travesseiras em casa. Brincávamos com as raparigas aos reis e rainhas. Punham-se os rapazes de um lado e as raparigas do outro, havia um chefe dos rapazes e uma chefe das raparigas, cada qual era baptizado, D. João I, D. Afonso Henriques e assim, e elas, D. Filipa de Lencastre, D. Maria Pia, D. isto, D. aquilo, e, depois, o chefe dos rapazes dizia assim, ‘D. Afonso Henriques vai casar com...tal’ e a chefe das raparigas dizia, ‘com...fulana’, e dizia um dos nomes, e o rapaz que fazia de rei vinha, davam as mãos e...já estava o casamento feito. Brincávamos à tropa, fazíamos as cartolas em papel, com latas fazíamos bombos e...tínhamos o quartel no monte e...era o faz de conta, o faz de conta...e, depois, batíamos nas latas-bombos, trás-trás-trás, tudo alinhado e tudo a marchar, como se fosse tropa. Havia também as corridas que fazíamos com a roda e a gancha de arame, com uma meta, onde ganhava o que chegasse primeiro. Havia aquelas cadernetas de jogadores de futebol e eu enchia as cadernetas e, depois, recortava os jogadores e punha por equipas, punha onze de um lado e onze do outro, uma concha ao meio e...este passa para aquele, aquele para aquele e...jogava sozinho, e... brincava bem. Jogava também à meta, sozinho, no quintal da minha avó, com uma concha, metia-lhe uma casca de laranja para ficar pesada, fazia uns carreirinhos e uma meta e jogava até chegar lá...às vezes a minha avó corria comigo quando brincava no corredor....*

Assim aconteceu, à sua maneira, com o Adelino dos Oliveira (F8), que por entre “quilómetros e quilómetros andados com a roda e a gancha” montou artes para brincar com “a imaginação sempre a funcionar”, como exemplificou: “com pneus velhos, que o meu pai punha para lá, construía, com um estrado de madeira apoiado naqueles pneus, um carro, que cobria e fazia a carroçaria. Tudo, apenas, rematou, “para me sentar e sentir o conforto do balançar dos pneus, ficava com a sensação de amortecedor e de inclinação nas curvas”. Outrossim, se passou com os Massa (F7) e os imensos brincos que ressaltam dos seus ditos, dentre eles uma curiosa e perigosa brincadeira grupal que o Jorge deixou narrada:

*Havia a ‘brincadeira das rivalidades’, S. Lázaro contra Lomar. Aqui [Ponte dos Pelames, bem ao fundo da Rua Monsenhor Airosa] parava Braga e eles [Lomar, do lado de lá da Ponte dos Pelames] já eram da aldeia. A ‘brincadeira das rivalidades’ era à pedrada, pedras a sério. Andávamos à pedrada, mas dali a pouco já estávamos aqui todos juntos a tomar banho...Ganhavam os que acertassem mais vezes uns nos outros. 1-0, 2-0 e...para a semana há desforra.*

Em Vila Verde era com este formato que as coisas da ludicidade das crianças também tinham o seu curso habitual, feitas de quase nada porque as crianças e o jeito

com que se faziam à brincadeira eram quase tudo. Da Assunção, dos Araújo (F1), fica o toque feminino numa imagem lúdica abrangente:

*[Brincadeiras?] jogar à macaca, às pedrinhas, que era muito um jogo de meninas, brincávamos muito às rodas, jogava a bola, mas era mais tudo ligado à casa. E tínhamos [brincadeiras] em que éramos nós que fazíamos as regras, para os tornar difíceis ou fáceis, conformes ao nosso interesse imediato, como a das pedrinhas. Mas, a corda era de facto muito frequente no meu tempo e era a brincadeira de que mais gostava.*

A configuração das brincadeiras que ocuparam a vida lúdica dos Gonçalves (F6) e dos Rodrigues (F10) do 3.º estrato geracional andava muito pelos formatos antes referenciados, integrantes de um lastro muito homogeneamente distribuído pela generalidade dos brincantes informantes, tal como no campo, de onde, pela voz da D. Rosa dos Cunha (F3) chegou uma pequena evolução qualitativa: “a pedrinha já era com umas travesseirinhas cheias com areia, porque a pedra magoava as mãos, nos cotos das mãos”.

Brincar continuava por aquela altura a constituir uma imagem de marca da infância multifacetada nas formas que revestia e nas inspirações que nas crianças provocava, onde, para além dos gostos em que individualmente se manifestavam preferências díspares e incontáveis formas expressivas de o fazer, persistiam em grande escala as brincadeiras que apelavam à participação grupal com uma forte componente de exterioridade ambiental como condição indispensável para uma *praxis* com sentido, como, aliás, muitos dos extractos narrativos respigados indiciam com toda a propriedade.

Manteve-se, também, muito presente o brinco arregimentado pelas crianças para servir às brincadeiras, saído da arte que se cultivava entre elas a partir do aproveitamento do que na natureza se podia encontrar, da reciclagem de tralha que os adultos abandonavam ou, de quando em vez, de uma ou outra incursão atrevida a domínios que não estavam por ali propriamente para alimentar folguedos.

## **2. ...Ao brincar também com o brinco**

Meio século depois, o estrato geracional dos pais vai viver um tempo lúdico intermédio caracterizado por um acentuado crescimento do acesso aos brinquedos, tradicionais e, já, industriais, mas, ainda, por entre a parafernália e os artefactos que continuaram a pontuar nas brincadeiras da infância (quadro 9.5.). A cultura lúdica vê, assim, alastrar-se-lhe novas ferramentas e com elas crescer a já enorme panóplia de

configurações que lhe têm marcado historicamente a substância das práticas com que as crianças a expressam.

**Quadro 9.5. Paleta de brincos do quotidiano lúdico (2.º estrato geracional)**

Brinco	Contexto		
	Campo	Vila	Cidade
Parafernália	Ramagem das árvores arame, madeira, cordas	Madeira, folhagem, tanque (inactivo), cacos, ervas, couves, corda	Paus, troços de couves ( <i>stick</i> hóquei) ramos árvores, cacos, cordas, elásticos, carrinho de rolamentos, trapos
Artefactos	Roda e gancheta, pneu, fisga, baloiço nas árvores, espeto, bestas, redouça, rodinhas com gancheta, carrinhos de madeira, carro de rolamentos	Fisga de arame, fisga, pistolas de madeira, espeto	Espeto, carrinhos de rolamentos, pneus, fisgas
Brinquedos	Carrinhos, bonecas, patins, bicicleta, pião, bola, legos, comboio, puzzles, camioneta de chapa, cadeirinhas de praia, urso de pelúcia	Matraquilhos, pista de carros, jogos, legos, louça, bola, bonecos de corda, bicicleta, bonecas, loucinhas, cão, jogos electrónicos	Pião, carrinhos, bola de plástico, jogos, bonecas, loucinha de plástico e alumínio, bola, bicicleta, Carrinhos, ZX Spectrum, nenucos, matraquilhos, mesa de pingue-pongue, legos, bonecos, bonecos playmobil,

Contudo, nem por isso a imaginação se rendeu ao pré-fabricado lúdico, mantendo-se viva toda a teia de recursos que as crianças sempre souberam materializar e colocar ao serviço dos brincos a que se entregavam.

O Carlos, dos Abreu (F1), apesar de criança prendada com um acerbo de brinquedos considerável, contou-se como um exemplo dessa faculdade de inventar as brincadeiras com recurso aos mais variados materiais que num repente passavam do nada que eram para valiosos meios lúdicos:

*Muita construção, muitos pregos, muita madeira, muitas cabanas. Os circos montavam tenda em frente à minha porta, no largo do cruzeiro, e nós, depois, fazíamos uma recriação daquilo, não era só uma recriação do circo, era dos conjuntos também, que no fundo era uma reconstituição das festas, com as gambiarras de luzes, que fazíamos mergulhando as lâmpadas em latas de tinta, que acesas deitavam fumo, fazíamos fogo-de-artifício e a imitar a Cornélia com palha-de-aço a arder, tentava-se fazer umas reconstituições daquilo. Também me lembro de fazer fisgas e pistolas de madeira para brincar aos cowboys.*

Uma aptidão para a inovação que vem de trás e se mantém plenamente neste 2.º estrato geracional com as crianças a remediarem-se com o que tinham. O Albino, dos Ferreira de Braga (F5), tinha um particular gosto nos *“carrinhos de rolamentos, de fazer carrinhos de rolamentos, ir aos rolamentos e fazer os carrinhos para andar nos passeios e na rua, e a Ana Teresa dos Oliveira (F8) devotou-se na modista, que trabalhava em couros e onde se recolhia entre o ATL e a ida para casa, a pegar “nos retalhos, nas sobras” com que “fazia coisas para as bonecas...um bocadinho de pele, que às vezes era uma estola para uma boneca, era um luxo”, habilidades que, igualmente, povoavam o quotidiano das crianças do campo, fossem as do José Manuel, dos Cunha (F3), que também “fazia a roda com a gancha ou arranjava o pneu com dois paus do lado e com água para deslizar bem, o espeto...”*, ou do Manuel Clara (F4), em Dossãos, no interior montanhoso de Vila Verde, no jeito que ele contou: *“A gente ia com o gado para o monte e nos carvalhos descíamos os canos e fazíamos uma redouça...para andar de baloiço”*. Já o João Alberto, dos Pimenta (F4), deste 2.º estrato geracional, deixou um testemunho mais pormenorizado do empenhamento com que as crianças se devotavam à construção das suas brincadeiras, que começavam, depreendendo-se do seu entusiasmo, no próprio acto de conceber e fabricar os artefactos:

*Fazia carrinhos, fazia umas trotinetezinhas de madeira, que agora as crianças têm em alumínio, fazia a roda, com verguinha, tudo ali com uma perfeição, éramos uns verdadeiros artistas. Também andamos com o aro da motorizada, a deslizar por um pau...fazia carros de bois, aviões...fazia aquelas coisinhas e brincávamos com eles. Também brincávamos na terra e...depois, era assim, ali é que havia a técnica, vinha um dava uma ideia, vinha outro dava outra ideia e nós começávamos a fabricar carrinhos de rolamentos já com travões, já com...oh pá, aquilo era engraçado. Depois...havia fases...construíamos também aquelas flechas, aquilo de lançar flechas [bestas] para fazer tiro ao alvo com varetas de guarda-chuva...era-mos um perigo!*

No meio citadino, a Vanessa Massa (F7), dentro deste estrato geracional dos pais uns anos mais nova, já pouco vivenciou da manufactura dos brinquedos: *“Em relação aos brinquedos feitos por mim, lembro-me de um brinquedo que fui eu que o fiz, que foi uma flecha, de resto, acho que os brinquedos que tinha eram todos comprados. Essa flecha que fiz foi feita com uma cruzeta e com elástico. Começava por aqui a quebrar-se um ciclo que se perdia no tempo e que trouxe o artefacto moldado pelas mãos das crianças umbilicalmente ligado às brincadeiras da infância.*

Paralelamente, vai-se espalhando um pouco por todo o lado o acesso das crianças aos brinquedos que começam a proliferar de toda a forma e feito, de um jeito desigual, todavia, e nem sempre logo lançados na fogueira em que ardia a brincadeira.

No meio rural, o José Manuel dos Cunha (F3) disse-nos que *“naquele tempo, já tinha muitos brinquedos, mas não os usava. Legos, comboios com carris para andar, puzzles. Era o meu tio quem mos dava, mas eu não os usava, guardava-os, não deixava ninguém mexer”*. Nos Cerqueira (F2) deste 2.º estrato geracional, os brinquedos já foram merecedores de particular registo, com a mãe Sónia a lembrar que *“Já tive sim. Tive as minhas bonecas...ainda tenho algumas...e alguns outros brinqueditos...ainda guardo alguns...”*, mas que, todavia, ainda não haviam chegado à vida do Manuel Clara (F4): *“os brinquedos que tínhamos eram inventados e feitos por nós”*. Elucidativo do encantamento que os brinquedos traziam por aquele tempo às crianças que os recebiam, o depoimento do João Alberto, dos Pimenta (F9), traz ainda a marca de um certo distanciamento que no acesso a eles ainda havia para muitas crianças:

*O único brinquedo que eu tive em pequeno, era para aí assim do tamanho dele [do João Pedro, seu filho e nosso informante também] ...deixávamos o sapatinho na lareira, eu e a minha irmã...nem dormíamos...era o menino Jesus...e então deixamos lá, na noite de consoada, deixamos lá o sapatinho e de manhã, eu e a minha irmã fomos lá...eu tive uma camioneta em chapa pintada...linda, linda, linda... guardei-o muito, eu não estragava assim...brincava, mas estimava, porque eu não tinha.*

No pequeno meio urbano de Vila Verde, o Carlos dos Abreu (F1), por condição socioeconómica, vinda, aliás, já de trás, constitui-se através do seu depoimento como paradigma de uma mudança que, por entre a tradição e a inovação que muitos brinquedos tinham trazido já à vida das crianças, ensaiava por essa altura os primeiros passos e que se consubstanciou no aparecimento dos primeiros brinquedos electrónicos, coisa que nos mereceu destaque consentâneo mais atrás quando no VII capítulo cuidamos dos marcos temporais que registaram a emergência de inventos com influência nas culturas lúdicas da infância:

*Os brinquedos não eram muito diferentes do que são actualmente aqueles brinquedos mais clássicos, os matraquilhos, as pistas de carros, os primeiros jogos electrónicos que agora até oferecem no MacDonald, e os primeiros PC's, que não eram PC's, eram AM, eram os Spectrum, isto por volta dos meus doze anos quando tive o primeiro Spectrum, isto e jogos.*

Nos Gonçalves (F6), os brinquedos começaram também a proliferar, como uns anos atrás já haviam entrado na vida da Teresa, dos Rodrigues do 2.º estrato geracional (F10), naturalmente à medida das possibilidades de cada família, mas, todavia, sempre já muito presentes na memória de todos.

Na cidade, a vida lúdica da Ana Paula e do Albino, dos Ferreira (F5), começa também a colorir-se de brinquedos, que um pouco mais tarde atafulham o quotidiano dos Massa (F7) e dos Oliveira (F8) bem ao jeito do que por Vila Verde registamos do Carlos Araújo (F1).

O brinquedo entrava definitivamente na vida das crianças, que, com a excepção dos Clara (F4), passavam a contar com novas possibilidades configuracionais a potenciar o enriquecimento das suas culturas lúdicas, num quadro inovador ainda muito desigual, mas nem por isso já demarcador da ancestralidade que conservadoramente pautou a tradição lúdica infantil até aí secularmente sempre muito igual.

É sob este signo que devemos olhar as brincadeiras, colher as novidades e registar as persistências que de ontem permaneceram entre as crianças deste tempo do estrato geracional dos pais de que temos vindo a prestar testemunho.

Nas artes de brincar das crianças deste segundo estrato geracional ainda são visíveis muitas das facetas que enformaram as que seus pais e avós vivenciaram nas suas infâncias, onde a imaginação, a parafernália, os brinquedos tradicionais infantis e, agora com realce, os brinquedos industrializados, se misturam para lhes dar sentido. Dessas brincadeiras que ficaram na memória lúdica dos que se nos contaram (quadro 9.6), espelham-se marcas que pela persistência com que, historicamente, se vão continuando a afirmar entre as crianças, fazem delas, naturalmente, elementos constitutivos de um folclore infantil que as gerações de crianças passaram entre si.

Quando no seio da família Ferreira (F5), em Braga, falávamos de brincadeiras, o Albino desse segundo estrato geracional em consideração, mostrou a forma ainda muito ténue como os brinquedos estavam a querer invadir um domínio até aí essencialmente circunscrito à acção directa e exclusiva das próprias crianças, onde o brinco e a brincadeira, tantas vezes, se armavam em função da circunstância lúdica:

*Brinquedos, entre aspas. Nós íamos para os campos, arrancávamos os troços das couves e fazíamos daquilo um stick para jogar hóquei patins, jogávamos hóquei patins com os troços das couves...era com bola de plástico, que a de borracha veio muito mais tarde, a bola e o troço assim com uma boa curvinha na ponta. Era a imaginação a funcionar, que nós não tínhamos os brinquedos que eles têm*

*hoje. Também fazíamos com os ramos das árvores arcos e flechas...naquela altura era o que estava a passar na televisão, filmes de índios e cowboys.*

**Quadro 9.6. Colectânea classificada de jogos e brincadeiras brincados  
(2.º estrato geracional)**

Tipo de Jogos	Jogos e brincadeiras
Jogos de dramatização	Brincar às casinhas, ao circo, ao macaco, aos cowboys e índios, ao Robin dos Bosques, com os playmobis às guerras, às vendinhas
Jogos desportivos	Bola/futebol, hóquei patins (com um troço de couve e bola de matraquilhos ou plástico), pingue-pongue, matraquilhos
Jogos de saltos	Jogar a macaca, dançar à corda, elástico, quadrado
Jogos de descoberta	Escondidinho, apanha
Jogos de lançamento em precisão	Lançar o pião, berlinde
Jogos de corrida e perseguição	Roda e gancheta, corridas com carrinhos de rolamentos, corridas com o pneu, mata, polícias e ladrões
Jogos de mesa	Damas
Jogos de destreza física	Mosca
Outros	Ver televisão, andar de bicicleta e triciclo
Jogos electrónicos e informáticos	Jogar Spectrum

Uma dezena de anos depois, a Flávia dos Pimenta (F9), a crescer no meio rural de Vila Verde, vive ainda um tempo lúdico muito misturado com as coisas da natureza e da parafernália que encontrava à mão, que lhe marca a lembrança, apesar de contar por essa altura com alguns brinquedos no seu, todavia, modesto acervo lúdico:

*Lembro-me de brincar aos talhinhos cá fora [os pais tinham um pequeno talho] as folhas que arrancávamos das plantas eram as sardinhas, o peixe, as fêveras, as costeletas...é o que recordo melhor, as brincadeiras ao ar livre. Lembro-me de fazer casinhas de árvore, no diospireiro, por debaixo da copa dele, que era grande, de pôr panos para fazer uma cabaninha, com caixotes...adorava, ficava ali até me cansar.*

Talento e imaginação eram tudo o que a uma criança bastava para brincar com o prazer e a satisfação que estes dois últimos depoimentos deixam transparecer em toda a sua extensão.



Mas o brinquedo que se comprava andava por ali a namorar a vida lúdica destas crianças que agora se nos contam no segundo dos estratos geracionais que estamos a estudar. O relato do Miguel, dos Oliveira de Braga (F8), constitui-se como um testemunho elucidativo do tempo de transição para a introdução desse novo elemento que por aquele tempo as crianças já viviam, ainda muito mediado, contudo, pelo acesso que as condições económicas das famílias moderavam de sobremaneira:

*[A propósito da chegada dos brinquedos a casa] Pois, os playmobil...que ainda vejo por aí. Gostava de fazer os castelos, organizar as guerras...sozinho, às vezes, outras, partilhava com os primos ou com os amigos...nessas brincadeiras costumava imaginar sempre duas facções, mas da minha cabeça...era sempre os maus contra os bons...da minha cabeça, da minha imaginação...fazia emboscadas a mim mesmo, pela noite entrava por detrás dos outros a imaginar que eles não sabiam...era mesmo espectacular...eu punha os bonecos de costas para eles não verem o inimigo chegar...imaginava essas coisas todas.*

Os brinquedos e a imaginação num quadro que demonstra que este novo elemento não empobrece o processo que se desenvolve quando a acção lúdica decorre.

Dois apontamentos para registar o aparecimento da televisão no rol das brincadeiras deste estrato geracional dos pais (e.g. a Flávia, dos Pimenta – F9), ela que tanta influência tem então na construção de muitas delas (e. g. Albino, dos Ferreira – F5) e na penetração massiva dos brinquedos no mundo das crianças (e. g. Miguel Oliveira – F8), e para a pouca expressão dos novéis jogos electrónicos na vida lúdica do Carlos, dos Abreu (F1), apesar da grande novidade que, então, com eles iniciava um tempo que a breve trecho se viria a constituir como verdadeiramente novo no panorama lúdico das crianças.

### **3. Brinquedos novos e velhas brincadeiras**

O paulatino penetrar dos brinquedos na vida das crianças vai deslizar mais célere no decorrer do arco temporal abarcado pelo primeiro estrato geracional com o consequente desaparecimento dos artefactos da brincadeira tão arditamente construídos pelas crianças de e até ontem, constituindo um manancial inesgotável de recursos lúdicos por onde corria uma torrente imparável que alimentava a cultura lúdica da infância.

Desses traços intemporais onde se entrelaçaram nas acções recreativas das crianças desde as mais insignificantes tralhas, a manufacturas construídas com aprimorada arte e a propósito lúdico, ainda se pressentem vestígios de utilização de alguma parafernália no segmento mais velho deste estrato geracional primeiro, último na abordagem que estamos a desenvolver.

A Raquel dos Oliveira de Braga (F8), não quis deixar de lembrar que, quando se juntava a brincar com as colegas, faziam “*bolos de terra*” e imaginavam que “*folhas eram notas e bolotas moedas*”. No demais, as palavras da sua irmã Inês respondem por si ao momento de transição que naquela altura se processava na vida brincante das crianças: “*não fazia brinquedos, porque, na verdade, não sentia necessidade de os fazer, uma vez que tinha brinquedos apelativos*”.

**Quadro 9.7. Paleta de brincos do quotidiano lúdico (1.º estrato geracional)**

Brinco		Contexto		
		Campo	Vila	Cidade
Parafernália	Metade mais velha	Ramagem das árvores, cacos, terra (natureza)	Água, terra, ervas,	Terra, folhas, bolotas
	Metade mais nova			
Artefactos	Metade mais velha			
	Metade mais nova			
Brinquedos	Metade mais velha	Bonecas, barbies, tazos, bicicleta, animais, peluches, computador,	Bonecos, carrinhos, bola pião, berlindes,	Action Man, bicicleta, bola, PC – computador, barbies, nenucos, jogos electrónicos, mesa de pingue-pongue, sega playstation, carrinhos, legos, bonecos, fogões, playmobis, casinhas.
	Metade mais nova	Barbies, nenucos, bicicleta, computador, playstation, telemóvel, MP3, bonecas, jogos de cartas, rádio, bola, caraoque, jogos electrónicos, caixinha de costura, parque, escorrega, baloiços, bombos, concertina, pandeiros, carros	Computador, bolas, bicicleta, jogos para consolas, consolas, colecções, trotineta, playstation, gameboy, carrinhos telecomando, action man, cavalos, nenucos, triciclo, patins,	Nenucos, noddys, bicicleta, bonecos, roupas para os bonecos, carrinhos de bebé, berços, miniaturas de animais, miniaturas de e para casinhas, mobiliário, legos, alimentos de plástico.

O quadro 9.7. contém uma síntese elucidativa do corte que a configuração de aspectos que historicamente persistiram nos brinquedos da infância neste último quarteirão em geral e muito particularmente na derradeira dúzia de anos sofreu, numa viragem sem precedentes.

Neste pequeno lapso de tempo, o brinquedo passou a reinar na vida das crianças mais novas do universo dos informantes do estudo de uma forma universal e global, sendo normal encontrar no Dossãos do Vila Verde profundo nas mãos do Márcio, dos Clara (F4), a mesma playstation com que o Miguel Ângelo, dos Gonçalves (F6), brinca na Vila de Vila Verde e a Mara Cunha (F3) em Barbudo, ou o computador que a Raquel e a Carla dos Ferreira de Braga (F5) usam em casa também para jogar e brincar as mesmas coisas que milhões de crianças brincam por igual em todo o mundo, quantas delas ao mesmo tempo e até já em interacção *online*.

Naturalmente, que, embora medidos pelas disponibilidades orçamentais das famílias, na sua essência e olhado o grupo de informantes no seu todo, percebe-se que o acesso ao brinquedo se democratizou e, concomitantemente, perdeu a selectividade que tinha há duas ou três décadas atrás.

Todas as crianças do estudo vivem rodeadas de muitos e variados brinquedos, com uma acrescida profusão dos provindos da era digital que predomina hoje sobre a demais tecnologia. E a verdade reza que ainda há uma década atrás a Cátia e a Otilia, dos Clara (F4) do mais recente dos quatro estratos geracionais escrutinados, foram crianças que, para além de umas bonecas, que tiveram “*por ter*”, como no-lo confidenciaram com todo o desprendimento, nenhum outro brinquedo lhes chegou às mãos, bem ao contrário da vida bem cheia que nesse domínio o irmão Márcio tem conhecido.

Exemplo mais demonstrativo do percurso da problemática em apreço, porventura, não era possível encontrar.

Mas, as crianças continuaram a brincar (quadro 9.8.) e a nesse contexto dar largas à sua imaginação criadora. Todavia, cada vez o fazem mais condicionadas por uma agenda que dá prioridade a muito mais coisas que vão deixando a brincadeira e as artes que lhe subjazem para o resto de um tempo que cada vez mais se apouca para isso.

A Luísa, dos Rodrigues (F10), deste 1.º estrato geracional, ainda o pôde fazer com algum espaço em Vila Verde, bem a tempo de percorrer caminhos lúdicos que os seus avoengos puderam trilhar também:

*Brincava com as minhas vizinhas do lado, com as do Joca, brincávamos ali todas juntas nas traseiras, no caminho e...brincávamos ali todas juntas...andávamos de bicicleta, brincávamos às mercearias, às casinhas, misturávamos água com terra para fazer café, brincávamos às professoras...umas eram as professoras e outras os alunos...arranjávamos sempre uns livrinhos para passar facturas, gostávamos de pegar em bolsas das nossas mães e andar para cima e para baixo, as ervas do caminho serviam de comida para fazermos o comer, tínhamos bonecas para*

*brincar e outros...éramos muitas raparigas ali e cada qual trazia os seus (brinquedos) para brincar...alguns (brinquedos) eram para guardar, mas a maioria eram para brincar.*

**Quadro 9.8. Colectânea classificada de jogos e brincadeiras brincados  
(1.º estrato geracional)**

Tipo de Jogos		Jogos e brincadeiras
Jogos de dramatização	Metade mais velha	Brincar às mães, às casinhas, às professoras, às mercearias, aos restaurantes e cafés, no castelo, às profissões, às escolas, às viagens, às barbies, à tropa
	Metade mais nova	Brincar às escolinhas, às doutoras e aos doentes, às mães e às filhas, aos teatrinhos
Jogos desportivos	Metade mais velha	Bola/futebol, pingue-pongue, matraquilhos
	Metade mais nova	Jogar à bola
Jogos de saltos	Metade mais velha	Jogar a macaca, dançar à corda, pisa
	Metade mais nova	Dançar à corda, macaca, quadrado
Jogos de descoberta	Metade mais velha	Escondidinho, apanha
	Metade mais nova	Apanha
Jogos de lançamento em precisão	Metade mais velha	Lançar o pião, berlinde
	Metade mais nova	
Jogos de corrida e perseguição	Metade mais velha	Carrinhos, gincana com caricas
	Metade mais nova	Carrinhos
Jogos de roda	Metade mais velha	Lencinho
	Metade mais nova	
Jogos de mesa	Metade mais velha	Cartas
	Metade mais nova	
Jogos de destreza física	Metade mais velha	
	Metade mais nova	
Outros	Metade mais velha	Andar de triciclo, bicicleta, ver televisão
	Metade mais nova	Andar de triciclo, bicicleta, trotineta, brincar com os cães
Jogos electrónicos e informáticos	Metade mais velha	Jogar no computador, jogos de vídeo (sega, playstation)
	Metade mais nova	Jogar no computador, jogos de vídeo (sega, playstation), jogar no telemóvel, jogar na internet, ouvir musica no mp3

Do mesmo jeito, a Raquel Oliveira (F8), meia dúzia de anos depois da Luísa Rodrigues conseguia ter na cidade experiências lúdicas às desta muito similares no que à envolvimento ambiental e livre imaginação concernia:

*Trepava às árvores, jogava a macaca e saltava a corda. Também joguei muito ao jogo do lencinho, ao pisa e a um jogo por nós inventado chamado crocodilo. A minha brincadeira preferida era andar de bicicleta a fingir que éramos os “motorratos”. Saltávamos da bicicleta em andamento como se fossemos grandes heróis. Claro que isso levava a inúmeros tombos e quedas aparatosas.*

Depois de contar que brincava em casa a “fazer gincana com as caricas e a jogar com uma bola encapada de algodão a fingir os móveis” e de já ter ouvido o pai e avô contarem-se no papel de brincantes, o Bruno, dos Ferreira (F5), não resistiu a concluir o seu depoimento com uma comparação: “era mais ou menos tudo igual. Também brincávamos à tropa mas não era bem igual, era com aquelas pistolas de plástico, escondíamos-nos e, depois, andávamos atrás uns dos outros”.

Aliás, nada que não tivesse ainda povoado o mundo lúdico da Inês, dos Oliveira (F8), outra meia dúzia de anos mais atrás da irmã Raquel, por sítios que não negligenciavam a importância do brincar livre e espontâneo das crianças:

*Na hora dos intervalos, a brincadeira era livre. Um grande penedo lá existente [no colégio], era o nosso castelo e fazia as nossas delícias. Com os amigos brincávamos às mães e filhos, às escolas, às viagens, etc. Tentávamos imitar o que víamos os nossos pais fazerem. Com uma amiga que vive no Porto e que, nas férias, passámos algum tempo juntas [antiga colega de colégio] brincava com as barbies, imitando as “tias” de cascais! Cada uma pegava numa barbie, arranjava-lhe um nome horrível e a conversa era fútil, autênticas anedotas. Fartávamo-nos de rir com as patéticas que dizíamos. Eu adorava todas as brincadeiras. As minhas preferências variaram com a idade. Primeiro preferia as brincadeiras com as bonecas e as “casinhas”. Mais tarde, eram os legos de todo o tipo (normal, Scala, BelleVille...).*

Retratos esparsos de um tempo neste primeiro estrato geracional ainda tardio muito igual por todo o lado a todo o outro que lhe antecedeu (cf. Quadros 9.2., 9.4., 9.6. e 9.8 na metade mais velha).

No entanto, um tempo também que se transmutou bem logo por aí e que duas tiradas das narrativas dos informantes elucidam: “passo muito tempo em casa, mas na brincadeira fico cá fora. Em casa estou a jogar no computador e na playstation, a maioria das vezes sozinho” (Miguel Ângelo, dos Gonçalves (F6) do primeiro estrato geracional); “Têm escola até às 17H30, depois vou buscar uma, vou buscar outra...depois, primeiro tem que fazer os deveres e depois o tempo que sobra é pouquinho...depois, jantar, tomar banho, ir para a cama...fica pouquinho tempo para

*brincar*” (cf. a mãe Sónia dos Cerqueira (F2), acudindo à imagem que a filha Mara estava a tentar construir da situação que no domínio das brincadeiras por hoje está a viver). Mas um tempo, também, assumidamente diferente, assegura-o, na sua especificidade e sem reservas, a Vera Gonçalves (F6) deste último estrato geracional tardio:

*[Questionada sobre a diferença geracional e a configuração dos novos aparatos da brincadeira, assevera] Não, é completamente diferente. Agora nós estamos mais ligados à tecnologia, aos computadores, aos telemóveis, aos ipodes, à playstation...” [Mas isso é brincadeira, provocamos?] “São brincadeira, sim. Eu gasto mais tempo a ver televisão, mas de vez em quando, também faço essas brincadeiras”. Não ligo muito a jogos, é mais ver televisão, mandar e receber SMS’s dos meus amigos, para comunicar e brincar, ouço Ipod, estou no computador e...assim.*

No rural ou no urbano, em todas as famílias, rapazes e meninas vão brincando pela medida com que socialmente lhes servem os condimentos para o fazerem e o quanto a dimensão desta o permite, sendo certo que o ementário lúdico perdeu em pouco tempo muita da configuração que lhe marcou a história, como se percebe pela leitura dos dados que enformam o quadro 9.8. na sua estruturação bipartida. Mesmo assim, por enquanto, ainda levam à cena os seus jogos de dramatização, jogam à bola, dançam à corda, jogam a macaca e ao quadrado, brincam à apanhadinha, fazem corridas com carrinhos, andam de triciclo e bicicleta (e. g. o João e Carolina, dos Abreu – F1 e o Márcio Clara – F4), enfim, agitam nacos da sua vida lúdica com brincadeiras iguaizinhas às que há quase um século atrás os seus bisavós brincaram.

#### **4. Brincar:**

##### **4.1. Um jeito de e ser criança**

A informação recolhida, que fomos estendendo ao longo das páginas precedentes, permite, globalmente e desde logo, sublinhar que brincar constituiu desde sempre uma imagem (de)marcante dos quotidianos das crianças por todo o tempo estudado, sendo possível encontrar pontos convergentes entre a forma como o fizeram os bisavós, os avós, os pais e uma boa parte dos filhos nossos informantes, concorrendo estas conclusões com as dos estudos desenvolvidos por Alberó-Andrés (1996) na área urbana de Barcelona e especificamente centrado na relação entre o consumo de televisão e a brincadeiras das crianças, e por Pinto (2000: 196-198) no norte de Portugal e focalizado na presença da televisão no quotidiano das crianças, onde, aliás, este último autor também logrou constatar que as actividades lúdicas não têm paralelo no que à

importância e ao lugar cimeiro, que, na verdade, ocupam na sua vida de todos os dias, concerne, sendo meramente residual o número das que não as inscrevem na agenda de afazeres com que gastam o tempo em que não estão a dormir.

Muito condicionadas, quantas vezes, por condições de vida adversas, nem por isso essas crianças deixaram de concorrer com as mais afortunadas na fruição de uma vida lúdica sem grandes sobressaltos, recorrendo, se preciso fosse, às mais variadas e estratégias para exercer essa função própria da sua condição, como tantas vezes as narrativas deixaram expresso ao longo do estudo. Aliás, foram muitas destas últimas as que se nos contaram nas mais aventurosas brincadeiras da infância, gozando de uma liberdade e autonomia para o fazer que as de condição superior nem sempre tinham.

Adentrando-nos no conteúdo das brincadeiras e naquilo que a sua *praxis* nos mostra, podemos perceber através de uma recolha de síntese das envolventes que lhes subjazem – o brinquedo na sua pluridimensionalidade – os contornos de uma história que tem facetas de intemporalidade em muitos dos seus domínios – quiçá, nas brincadeiras de dramatização de cenas do quotidiano adulto o seja tão velha quanto o é a própria humanidade – marcas milenares em outros – pião (Cascardo, 2001), jogo das pedrinhas (Amado, 2002) e papagaio (Bernardes, 2006), são alguns exemplos disso – e doses de imaginação noutros quantos dos que completam um acerbo que parece nunca ter fim, muito dele condensado sobre a tela por Brughel há quatro séculos e meio atrás numa colectânea de jogos e brincadeiras que já tinham e ainda fizeram depois história entre as crianças, muitos deles até aos nossos dias.

Na verdade, permanece nas brincadeiras das crianças uma tradição e popularização sem fronteiras sociais de permeio (Cabral, 1985: 27; 1991: 29), que a memória individual de cada adulto conservou na sua complexidade e, no discurso de muitos deles, extensão e intensidade com que, no tempo próprio, preencheu as suas infâncias, numa recordatória que perpassou na sua configuração e conteúdo cada estrato familiar intergeracional de informantes, constituindo-se, consequentemente, como sua memória também (Halbwachs, 2004: 11) e pela conformação com os demais grupos familiares inquiridos, ainda, uma verdadeira memória social.

Até há bem pouco tempo – contar três ou quatro décadas pouco significado tem (ou tem muito, como se queira) no contexto de uma história que se perde no tempo – falar de brinquedos e brincadeiras era, quase essencialmente, contar as infindas variações lúdicas que as crianças desenhavam a partir da sua (inter)acção, sem mais, ou com o auxílio dos recursos que a natureza oferecia (Manson, 2002: 8 e 15), ou, ainda, da

parafernália mais insignificante que aos olhos do adulto pudesse parecer mas que para cada uma delas rapidamente se transformava no mais valioso dos utensílios lúdicos (Benjamin, 1992: 47), numa prática que parece não ter fronteiras (Delarozière e Massal, 1999: 17), pois não era muito ele (brinquedo) que lhe interessava, mais, sim, o fim a que se destinava (Benjamin, 2005: 93). Os dados que recolhemos e antes explanámos (quadros 9.1., 9.3., 9.5. e 9.7) são espelho desta realidade, a que se lhe junta por um tempo que lhe é muito igual uma panóplia de manufacturas lúdicas muito centradas nas próprias crianças e alguns outros brinquedos a que uns quantos economicamente mais providos tinham acesso, quer por compra, quer porque um empregado mais habilidoso os fazia (e.g. o João Alberto, dos Araújo – F1, do 3.º estrato geracional).

Não foi preciso muito mais para com imaginação (estava aqui, verdadeiramente, a mais valia) construir um universo de jogos e brincadeiras que, por isso, só é passível de exemplificar no meio da sua incomensurável extensão (Quadro 9.9.).

Foi muito com os brinquedos produzidos a partir, quantas vezes, das coisas mais simples e passados ao longo do tempo entre as crianças numa arte popularizada intrageracionalmente (Amado, 2008: 67), que os jogos e as brincadeiras puderam tomar o caminho que aqui lhes estamos agora a seguir.

#### **Quadro 9.9. Brinquedo e brincadeira: tradição e imaginação**

E G	Artefactos	Brincos	Jogos e brincadeiras
4.º Estrato Geracional	Fisga, bola, roda e gancheta, boneca de trapos, pião	Pião, bicicleta, carrinhos, louça e assobios de barro	Brincar ao touro bravo, às casinhas, às comadres e compadres, jogar à bola, à macaca, saltar a fogueira, corridas de saco, dançar à corda, brincar à cabra-cega, partir o púcaro, jogar o botão, à malha, lançar o pião, corridas com a roda, brincar ao lencinho, machadinha, fazer rodas, jogar as pedrinhas, dar cambalhotas, lançar papagaios.
3.º Estrato Geracional	Roda e gancheta, fisga, bola de trapos, boneca de rolamentos, pião, pedrinhas.	Pião, bicicleta, triciclo carrinhos, bombos, pomba de asas, espada, bola, loucinhas, bonecas, bicicleta, avião em chapa.	Brincar à tropa, às casinhas, aos reis e rainhas, aos cowboys e aos índios, às rivalidades, ao gato e ao rato, ao ‘um, dois, três, macaquinho chinês’, aos três potinhos, jogar futebol, hóquei em campo, a macaca, dançar a corda, cabra-cega, apanha, escondidinho, jogar o botão, lançar o pião, jogar o relho, corridas de roda e gancheta e de carrinhos de rolamentos, gincana com caricas, brincar ao preso livre, aos polícias e ladrões, fazer rodas, jogar as pedrinhas, cartas, dominó, jogar o montinho com os cromos de jogadores, lançar papagaios, andar de triciclo e bicicleta.

Os brincos singelos arrancados à natureza que davam vida aos folguedos na fratria dos Cunha (F3) no Barbudo rural, tão bem enquadrados pela narrativa da senhora Rosa



do 3.º estrato geracional, e as engenhosas teatralizações militares que o senhor António Ferreira (F5) compunha com cartolas de papel e latas na cidade, são exemplos ilustrativos de velhas práticas lúdicas que alimentaram ancestrais brincadeiras das crianças.

#### Quadro 9.10. Brinquedo e brincadeira: tradição, imaginação e era digital

E G	Artefactos	Brincos	Jogos e brincadeiras
<b>2.º Estrato Geracional</b>	Roda e gancha, fiska, baloiço nas árvores, espeto, bestas, redouça, pneu, carrinhos de madeira, carro de rolamentos, fiska de arame, pistolas de madeira.	Carrinhos, bonecas, patins, bicicleta, pião, bola, legos, comboio, puzzles, camioneta de chapa, cadeirinhas de praia, urso de pelúcia, matraquilhos, pista de carros, jogos, legos, louça, bonecos de corda, loucinhas, cão, carrinhos, bola de plástico, jogos, loucinha de plástico e alumínio, bonecos, nenucos, mesa de pingue-pongue, playmobil, <b>ZX Spectrum e jogos</b>	Brincar às casinhas, ao circo, ao macaco, aos cowboys e índios, ao Robin dos Bosques, com os playmobis às guerras, às vendinhas, jogar futebol, hóquei patins (com um troço de couve e bola de matraquilhos), jogar pingue-pongue, matraquilhos, jogar a macaca, dançar à corda, jogar o elástico, saltar o quadrado, escondidinho, apanha, lançar o pião, jogar o berlinde, roda e gancheta, corridas com carrinhos de rolamentos, corridas com o pneu, mata, polícias e ladrões, damas, mosca, ver televisão, andar de bicicleta e triciclo, <b>jogar spectrum.</b>
<b>1.º Estrato Geracional</b>	<b>Primeira Metade</b>	Bonecas, barbies, tazos, bicicleta, animais, peluches, carrinhos, bola, pião, berlinde, action man, nenucos, mesa de pingue-pongue, legos, fogões, playmobis, casinhas, <b>computador, sega, playstation, jogos electrónicos.</b>	Brincar às mães, às casinhas, às professoras, às mercearias, aos restaurantes e cafés, no castelo, às profissões, às escolas, às viagens, às barbies, à tropa, jogar à bola, pingue-pongue, matraquilhos, jogar a macaca, dançar à corda, pisa, escondidinho, apanha, lançar o pião, jogar berlinde, corridas de carrinhos, gincana com caricas, lencinho, cartas, andar de triciclo, bicicleta, ver televisão, <b>jogar no computador, jogos de vídeo (sega, playstation).</b>
	<b>Segunda Metade</b>	Jogos de cartas, rádio, caraque, caixinha de costura, parque, escorrega, baloiços, bombos, concertina, pandeiros, carros, colecções, trotineta, bolas, carrinhos telecomando, action man, cavalos, nenucos, triciclo, patins, noddys, roupas para os bonecos, carrinhos de bebé, berços, miniaturas de animais, miniaturas para casinhas, mobiliário, legos, alimentos de plástico, <b>computador, gameboy, jogos para consolas, consolas, telemóvel, mp3, ipode.</b>	Brincar às escolinhas, às doutoras e aos doentes, às mães e às filhas, aos teatrinhos, jogar à bola, dançar à corda, jogar a macaca, o quadrado, apanha, corridas de carrinhos, andar de triciclo, bicicleta, trotineta, brincar com os cães, <b>jogar no computador, jogos de vídeo (sega, playstation, gameboy), jogar no telemóvel, jogar na internet, ouvir musica no mp3 e no ipode</b>

Não fora a bola, sobretudo a novidade que representava a de borracha que só o João Alberto Abreu (F1) possuía, e mais nenhum outro brinquedo artesanal ou industrial

produzido pelos adultos para as crianças (Amado: 2008: 67) entrava nas brincadeiras. Em boa verdade, os poucos a que uns quantos acediam eram para guardar e o certo é que, as narrativas parecem confirmarem-no, não se percebeu que às recreações tivessem feito grande falta ou suscitado qualquer reparo que fosse por parte dos brincantes que nelas se contaram. Dos inúmeros jogos e brincadeiras de que bisavós e avós nos falaram, uma boa parte não necessitava de apetrechos para a sua realização e dos que a eles recorriam só um ou outro fora servido por brinquedo que as suas mãos de crianças não haviam construído, já que era da produção do brinquedo popular a que cada uma delas se devotava que a brincadeira também muito vivia (idem, 2007).

O tempo que vem depois destes dois primeiros estratos geracionais estudados, particularmente o que se conta pelo dealbar do último quarteirão do milénio passado, emerge num primeiro momento como um tempo verdadeiramente de transição, que, todavia, não o desconfigura com o que lhe antecedeu, a que lhe sucede um outro bem diferente na sua configuração (Quadro 9.10.).

À chegada dos brinquedos em força à vida brincante das crianças e, concomitantemente, ao reforço nunca visto que as ferramentas lúdicas conhecem de repente, não correspondem quaisquer mudanças em muitas das formas que permanecem a povoar, porventura sobre tantas outras, a memória lúdica da infância que mora em cada adulto. Os jogos e brincadeiras de dramatização com as cambiantes próprias do andar dos tempos, dançar à corda, o jogo da macaca, brincar com a bola, lançar o pião, são alguns exemplos vivos do que se brincava há poucos anos atrás e do que, com excepção do pião, as crianças ainda hoje brincam.

O que emerge como de verdadeiramente novo tem o selo da era das novas tecnologias que dominam por este tempo de segunda modernidade, que com elas trouxeram novas realidades que, como outrora aconteceu com muitos brinquedos dos mais velhos (bola, arco, roda de elástico, papagaio) (Benjamin, 1992a: 172) caíram nas mãos das crianças como objectos de culto e, como aqueles, pela sua força plástica e potencialidades lúdicas acabaram por ser aceites como brinquedos por elas (e.g. computador, telemóvel e mp3), ou foram mesmo aproveitados pela indústria para servirem especificamente tal fim (gameboy, consola, videojogos).

São estes os novos concorrentes que se vão acomodando entre uma infinidade de brinquedos e um aquietar da vida lúdica das crianças cada vez menos exuberantes no cardápio das brincadeiras que têm para apresentar, menos ocupadas, também, com essas poucas que ainda vão podendo realizar (e.g. a Mara, dos Cerqueira (F2) do 1.º estrato

geracional), ou muito metidas com esses novos e apelativos amigos da brincadeira entre a solidão das paredes da casa (e. g. o Miguel Ângelo, dos Gonçalves (F6) do 1.<sup>a</sup> estrato geracional), numa cada vez mais presente ausência dos grandes palcos onde e por onde, fora de casa, as crianças ergueram *de per si* histórias de uma história das brincadeiras que, como temos percebido ao longo deste estudo, tem muito para ser contado.

#### **4.2. Saltar de nível**

Num repente, um número considerável de jogos e brincadeiras que andaram umbilicalmente ligados à vida das crianças por tempo às vezes difícil de contar pela lonjura que o separa destes dias crepusculares desses velhos folguedos infantis, desapareceram das práticas lúdicas da infância (cf. Quadros 9.9. e 9.10.). Dentre uma grande panóplia donde saíram os que não se viram mais, os pouquíssimos jogos e brincadeiras tradicionais infantis que restam e que teimam em permanecer (Quadro 9.11.), acalentam a ideia de que o ressurgimento das práticas de muitos deles se possa concretizar se as crianças, ao contrário do que em relação a si asseverou passar-se o Miguel Ângelo, dos Gonçalves (F6) do 1.<sup>o</sup> estrato geracional, voltarem a saber o que são, como se brincam e, simultaneamente, possam ver reunidas as condições para o aprenderem e fazerem com os seus iguais com a mesma discricionariedade no uso dos espaços e do tempo de que os seus antepassados, mais ou menos, puderam, contudo, usufruir quando foram crianças. Se as brincadeiras tradicionais das crianças não voltarem a povoar a “memória infantil” e a retomar aí o *continuum* que as foi trespassando de geração em geração (Kishimoto, 2003: 38), não só se não recuperarão as já perdidas como, certamente, perecerão as poucas que ainda lá permanecem.

Não transpareceu nunca dos indicadores recolhidos que a entrada maciça dos brinquedos na vida brincante das crianças tenha abalado a sua cultura lúdica dada a permanência que muitas das brincadeiras tradicionais infantis continuaram a ter nas suas diversões (quadro 9.10.), quando muito, ou terão chegado aí para aquartelar as crianças entre as paredes da casa ou para, não logrado este intento, ficarem nos escaparates (cf. depoimentos do Jorge e do Rui, dos Massa (F7) dos 3.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> estratos geracionais), ou, ainda, para serem arregimentados ao serviço de novas contendidas lúdicas que a imaginação das crianças tão proliferamente sabe desenvolver quando as circunstâncias se tornam propícias à sua eclosão (cf. o Miguel Ângelo, dos Gonçalves (F6) do primeiro estrato geracional).

O mesmo se não poderá dizer do encantamento que a entrada no mundo digital está a provocar nos hábitos recreativos das crianças, com o seu séquito lúdico a marcar-lhes com a sua ascendente presença o quotidiano, cada vez menos parecido com os retratos que do de ontem ainda foi possível fazer um pouco à imagem e semelhança dos de outrora.

**Quadro 9.11. Alguns aspectos do lúdico que desapareceram e outros ainda permanentes no quotidiano das crianças<sup>6</sup>**

Jogos e brincadeiras desaparecidos	Jogos e brincadeiras que permanecem
Corridas de roda e gancheta, corridas com aro e pau, corridas com pneu e varas, fazer físgas, jogar o botão, jogar o espeto, jogar a bola na rua, jogar cartas (burro e orelhas), jogar às rivalidades, jogar à malha, jogar a bandeira, jogo das pedrinhas, construir carrinhos de rolamentos, construir carrinhos de madeira, fazer cartolas de papel, construir e lançar papagaios, fazer bonecas de trapos, fazer vestidos para as bonecas, jogar o rapa, jogar o relho ou a bugalha, jogar o berlinde, fazer gincana de caricas, jogar o montinho com os cromos, fazer corridas de saco, partir o púcaro, jogar o pião, jogo do lencinho, brincar à machadinha, jogo do eixo, brincar à cabra-cega, fazer brinquedos para brincar com eles, tecer a barça para o pião.	Jogar à bola, dançar à corda, jogar a macaca, o quadrado, apanha, corridas de carrinhos, andar de triciclo e bicicleta.

Por agora, faz-se tempo de uma concorrência desenfreadamente ganhadora sobre tudo e todos onde, como sustenta Papert (1996: 250), o *bit* substituiu o átomo e, acrescente-se, o virtual tornou dispensável a presença física do outro para brincar.

A Vera dos Gonçalves (F6), por entre um olhar repetidamente direccionado para a intermitente iluminação com que o ecrã do seu telemóvel anunciava que algo estava em linha ou tinha chegado à caixa do correio, assumiu-se como membro efectivo da “*geração tecnológica, completamente diferente*” da da sua ainda jovem mãe Anabela, asseverou-o com toda a convicção.

<sup>6</sup> Não consideradas as brincadeiras de dramatização pelo seu carácter intrínseco à condição da infância e das crianças e à aleatoriedade com que se desenvolvem, adquirindo, consequentemente, expressões circunstanciais infinitas e, nesse sentido, inumeráveis num quadro de referência.

São os novos “digital natives” (Prensky, 2001) deste início de milénio, ignorantes confessos ou omissos dos brincames tradicionais de ontem (e g. o Miguel Ângelo dos Gonçalves (F6) de Vila Verde; a Carla dos Ferreira (F5) de Braga; a Mara dos Cerqueira (F2) de Barbudo) e membros efectivos da imparável legião de seguidores das novas tecnologias que vão potenciando o aparecimento de dinâmicas lúdicas novas e atraentes, que, paulatina, mas seguramente, vão substituindo, como no-lo mostrou a Vera Gonçalves (F6), a “cultura de rua pela cultura do quarto de dormir” (Cardoso et al., 2007: 415-417), donde, em boa verdade, uma nova cultura lúdica emerge de casa para o mundo (Almeida, 2008: 102-104; 2010), em direcção da qual os jovens se sentem cada vez mais atraídos, sobretudo pela dimensão comunitária que a troca de mensagens, participação em fóruns e redes sociais lhe confere, numa verdadeira partilha de uma paixão por mundos virtuais (Piétte et al., 2007).

A evolução tecnológica arrastou consigo novos desafios lúdicos que obrigaram as brincadeiras das crianças a saltarem para outros níveis de envolvimento, que desafiam literalmente, agora, a sua capacidade de vencer complexidades que não só os videojogos lhes colocam (Pereira et al., 2010), como também o fazem todas as demais emergências que este tempo verdadeiramente novo potenciou neste domínio.

#### **4.3. O cerne da questão**

Olhar a jusante a vastíssima gama de eventos lúdicos que saíam das brincadeiras das crianças até há bem pouco tempo atrás (cf. Quadros 9.9. e 9.10.) não nos pode deixar indiferentes quanto aos percursos que a montante foi preciso trilhar para que tal aporte pudesse emergir em toda a sua dimensão.

Os discursos dos informantes deram conta a seu tempo de um léxico lúdico tão vasto e rico que em mais nenhum lugar para além de uma *praxis* intensa e continuada poderia ter sido adquirido (cf. António e Albino dos Ferreira (F5), do 3.º e 2.º estratos geracionais, respectivamente; Jorge, dos Massa (F7) do 3.º estrato geracional; todos os Oliveira (F8) dos 3.º, 2.º e 1.ª estratos geracionais que se nos contaram; o João Alberto e Assunção dos Abreu (F1) do 3.º estrato geracional, filhos e netos informantes; o senhor Augusto, dos Gonçalves (F6) do 4.º estrato geracional e a neta Vera; A D. Alice e a Teresa dos Rodrigues (F10) dos 3.º e 2.º estratos geracionais; o José Manuel dos Cunha (F3) do 3.º estrato geracional; o senhor Joaquim Clara (F4) do 3.º estrato geracional; a

Maria do Céu, o João Alberto e a Flávia dos Pimenta (F9), aquela do 3.º e estes do 2.º estrato geracional).

Não foi no contexto formal de nenhuma escola ou instituição operando com uma lógica similar dela subsidiária, ou não, nem, no essencial, pela intervenção directa dos adultos, que as crianças se formaram na arte de brincar, através de um processo paulatino de aprendizagens que subia na sua complexidade com o andar da idade, numa relação de cumplicidade onde causa e efeito se retroalimentaram de forma continuada.

Ganham aqui particular acuidade as culturas da infância e as oportunidades emergentes da sua vivência entre os grupos de pares, que dentro do arco temporal geracional, vão desenvolvendo redes de amizade onde se sedimentam comunidades infantis com capacidade para no seu interior viverem e transmutarem entre os actores que nelas agem múltiplos conhecimentos e competências, físicas e mentais, graças a uma compreensão permissiva à iniciação de cada novo membro indutora da sua integração e, conseqüentemente, da própria subsistência do grupo (Fernandes, 1979: 172; Delalande, 2009; Ferreira, 2004a: 77).

Foi dentro destes princípios que os informantes da pesquisa puderam aprender entre os seus pares (irmãos, vizinhos, amigos e colegas de escola), numa igualdade de estatuto e longe de qualquer intenção educativa, os engenhos sociais e culturais apropriados a toda a vida colectiva (Delalande, 2003), com particular destaque para as complexas artes lúdicas de que atrás demos testemunho.

Enquadráveis nas demais experiências da criança e, enquanto tal, não mais valendo do que qualquer uma delas (Brougère, 1998a: 30), o jogo e a brincadeira constituem-se, contudo, como contentores de saberes e saber-fazer que dão corpo e consistência à cultura lúdica e fazem desta a linha mais avançada das culturas da infância por onde gravita uma boa fatia do processo de formação das crianças na preparação para a vida adulta.

Memória, como vimos, popular e, nessa ordem, prioritariamente oral (Krom, 2006: 30), a cultura lúdica que mora em cada um dos informantes do estudo, sobretudo na dos três estratos geracionais mais velhos e na metade maior do mais novo, sustenta-se numa panóplia de habilidades e criações, tanto de saberes e destrezas, quanto do amanho do artefacto ou da arte do seu uso, aprendidos intrageracionalmente, tradicionalmente congregados num património lúdico riquíssimo que, vindo do passado, perdurou ininterruptamente entre o grupo geracional das crianças e, nessa linha, nele se enraizou pela sua genuinidade. É neste folclore infantil, próprio das crianças e do seu

génio criativo, e na complexa teia de elementos que constituem o *corpus* lúdico (Fernandes, 1979: 172; Friedmann, 1995: 54-55; Mechling, 2000; Simpson e Roud, 2000; Amado, 2008: 69 e 2004: 17) e, concomitantemente, da invariável presença do grupo de pares aí (Delalande, 2001: 261), que tudo se ganha ou perde tida a dimensão do acervo que cada criança conseguiu em contexto erguer.

Nenhum dos nossos informantes se nos poderia ter contado da maneira como o fez em relação à sua vida de brincante se em cada um deles não tivesse em devido tempo ocorrido esse processo de cuidada construção de uma cultura lúdica sólida no seu compósito estrutural e na dimensão de *skills* muito particulares, facto que só o tempo, o espaço e a interacção com os seus iguais em contexto real tornou efectivamente possível.

## **5. Brincar: conjunções e disjunções**

Brincar, com toda a vastíssima gama de recursos pessoais e materiais que envolve nas suas configurações multiformes (Brougère, 2005: 109), constituiu, historicamente, um tempo muito vivido para lá das fronteiras físicas da casa, longe delas os rapazes e mais por perto as raparigas, limitadas na sua acção lúdica por condição de género ou, mesmo até, impedidas de o fazerem fora de portas nas famílias economicamente de mais posses. Era assim com todos no campo e na cidade e era, também, assim, que todos acabavam por ter os seus caminhos e interesses lúdicos cruzados, condimento, afinal, para a emergência das interacções brincantes a partir das quais todo o processo fazia e mantinha o seu curso normal.

Arrumando o considerável número de jogos, brinquedos e brincadeiras, que ao correr das entrevistas pudemos recolher dos informantes, numa classificação que construámos a partir de alguns contributos dos muitos que nesse sentido têm sido desenvolvidos (e. g. Cameira Serra, 1992; Friedmann, 1996; Lorenzo Fernández, 1958/1992), pese a dificuldade manifesta de estruturar uma categorização abrangente de um mundo “inexaurível” como o é o que comporta os brincos das crianças (Amado, 2007: 23-24), e tendo em linha de conta as envolvências que em cada um desses contextos de ludicidade tomam lugar, é possível seguir-lhes o rasto temporal e conhecer-lhes os contornos mais significativos que do desenvolvimento da sua *praxis* foram emergindo (Quadro 9.12.).

Há por grande parte do espectro lúdico estendido e repartido pelos quatro estratos geracionais estudados a conjunção de variadíssimos factores feitos condição *sine qua non* para que grande número de brincadeiras aí permanecesse por tanto tempo.

**Quadro 9.12. Tipologia dos jogos brincados pelos quatro estratos geracionais**

Estrato Geracional		Jogos brincados
4.º Estrato Geracional		De dramatização, desportivos, saltos, descoberta, lançamento em precisão, corrida e perseguição, roda, mesa e destreza física
3.º Estrato Geracional		De dramatização, desportivos, saltos, descoberta, lançamento em precisão, corrida e perseguição, roda e mesa
2.º Estrato Geracional		De dramatização, desportivos, saltos, descoberta, lançamento em precisão, corrida e perseguição, mesa e destreza física e electrónicos
1.º Estrato Geracional	1. <sup>a</sup> Metade	De dramatização, desportivos, saltos, descoberta, lançamento em precisão, corrida e perseguição, roda, mesa e destreza física e <b>jogos electrónicos e informáticos</b>
	2. <sup>a</sup> Metade	De dramatização, desportivos, saltos, descoberta, corrida e perseguição e <b>jogos electrónicos e informáticos.</b>

Jogos desportivos, jogar a macaca, fazer corridas de sacos, dançar à corda, brincar à cabra-cega, jogar o espeto, lançar o pião, correr com a roda e a gancha, fazer jogos de roda, jogar a bandeira, jogar futebol, brincar ao touro bravo, lançar papagaios, são algumas das inúmeras actividades lúdicas saídas das tipologias que sistematizamos no quadro em apreço que convocam as crianças para grandes espaços facilitadores da plena liberdade de movimentos que a sua consecução exige. Outrossim, quase todos eles configuram brincadeiras grupais e, conseqüentemente, a incontornável necessidade de encontro das crianças algures em espaços apropriados para o desenvolvimento conjunto das interacções aí conducentes.

A diminuição do lastro das brincadeiras tradicionais infantis e da intensidade da sua prática em detrimento do crescimento dos folguedos trazidos pelas novas tecnologias que caracteriza a bidimensionalidade em que se configuram os dados coligidos no último quarto do Quadro 9.12. no que ao estrato geracional que nos é mais próximo se refere, constitui-se como uma imagem elucidativa do nascimento de uma nova realidade lúdica e a conseqüente inversão do paradigma vigente, com a presença



visível de uma vida brincante das crianças feita cada vez mais longe dos palcos onde foi construída toda a sua história, em detrimento de outros onde é mais fácil aos adultos manter as crianças guardadas das canseiras que a vida de hoje lhes coloca e a fazer coisas de que, na verdade, até gostam também e que, por isso, rapidamente se estão entre elas a popularizar.

Todavia, não deve desmerecer análise a presença, cada vez mais delével, é certo, mas também coisa que as crianças não desdenham na sua vida lúdica, antes pelo contrário, de brincadeiras tradicionais seculares (e. g. dançar à corda, jogar a macaca, brincar à apanha). Vencidas as disjunções que lhes vão, entretanto, marcando o destino na vida lúdica de muitas crianças – separação do espaço, do tempo e dos actores – é com prazerosa vontade que a elas rapidamente voltam sempre que lhes proporcionam condições para tal, sinal, afinal, da compatibilidade que dois mundos lúdicos aparentemente tão distantes parecem ter e que, nesse sentido, se poderão em boa verdade complementar.

Colocadas as últimas coordenadas que julgamos susceptíveis de completar conjuntamente com as demais anteriormente avançadas o mapeamento que planeamos desenhar com o propósito de conhecer linhas orientadoras das configurações que, historicamente, foram alimentando entre as crianças o universo dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras que tradicionalmente sustentaram uma vertente seminal do processo formativo nas suas componentes individual e colectiva, conhecendo-lhe os tempos de reconhecido apogeu e de evidente declínio no interior de culturas lúdicas que viviam por inteiro da presença dos brincos populares e tradicionais nos quotidianos da infância e das particularidades que esta geração comporta no concerto das demais com quem compõe a sociedade dos indivíduos, é possível agora seguir-lhes a rota percorrida, conhecer a arte de marear que os trouxe até aqui e perscrutar os ventos que vão soprando contra essa velha maré e que, pela sua força, lhe começaram a alterar drasticamente o rumo.

O estudo que agora se dá a conhecer surge, pois, na confluência de dois tempos lúdicos conflituantes entre si e para já incompatibilizados por uma organização societária que trancou as portas às crianças, assoberbou-lhes a vida e ainda não encontrou espaço para deixar respirar formas intemporais de brincar, que, por isso, vão

lentamente agonizando e marcando lugar cada vez mais, mas tão-só, nos dicionários de jogos (e.g. Harquevaux et Pelletier, 1880/s/d; Alleau, 1964/1973, nos museus (e.g. Sintra<sup>7</sup>, Seia<sup>8</sup>, Figueres – Catalunha – Espanha<sup>9</sup>, Londres<sup>10</sup>, França<sup>11</sup>) ou na memória individual e colectiva de quem ainda os brincou (cf. dados recolhidos e integrados nesta investigação), sobrepujadas pelos brinquedos digitais (Papert, 1996: 250) muito ajeitados para a vida *indoor* que por agora vai pautando com intensidade continuamente acrescida o dia-a-dia da generalidade das crianças, aonde mexem ainda alguns laivos de um passado lúdico recente, que, ainda, é possível vislumbrar, aqui e ali, numa ou noutra das incontáveis dimensões que lhe marcaram por muito tempo o rumo.

Se sabemos como chegamos até aqui e percebemos como se está a perder um lado de uma história reconhecidamente bem conseguida na vida das crianças, em detrimento de um outro que ainda não tem tempo suficientemente largo para lhe estudarmos o rasto e conhecer o lastro que aí deixa, mas, contudo, tão demarcado daqueloutro para termos a certeza de que nada poderá fazer para o substituir em toda a sua dimensão, a não ser valer-se do que lhe advém dos seus próprios merecimentos, tão diferenciados daqueles em quase toda a sua extensão, então, talvez saibamos, também, acrescentar a esta realidade em si mesma desagregadora subsídios para a construção de uma outra que medeie as incompatibilidades lúdicas emergentes e possa compaginá-las num quadro lúdico que junte o velho e o novo e contribua para que ambos possam ter os seus merecimentos reconhecidos e ao serviço de um espaço brincante onde para cada um haja lugar assegurado por direito próprio.

Persuadirmo-nos de que é bom todo o caminho que contribua para desenvolver a brincadeira, mais do que a confirmação do valor incontornável que ela representa para a vida das crianças (Michelet, 1999: 158), será sempre o melhor dos tónicos para que não olhemos com indiferença os sinais que a todo o momento possam questionar essa realidade histórica.

Cumpra-se, pois, aqui e agora, esta responsabilidade.

---

<sup>7</sup> Em [www.museu-do-brinquedo.pt](http://www.museu-do-brinquedo.pt)

<sup>8</sup> Em [http://www.cm-seia.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=128&Itemid=142](http://www.cm-seia.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=128&Itemid=142)

<sup>9</sup> <http://www.mjc.cat/>

<sup>10</sup> Em [www.pollockstoymuseum.com](http://www.pollockstoymuseum.com)

<sup>11</sup> Em <http://www.musee-du-jouet.fr/>



**CAPITULO X**  
**CONCLUSÕES**

*There is always one moment in childhood  
when the door opens and lets the future in<sup>1</sup>.*

Graham Greene (2010)

---

<sup>1</sup> Há sempre um momento na infância em que a porta se abre e deixa entrar o futuro.

## **O(s) trajecto(s): impressões à chegada**

Quem se afoita caminho adentro numa demanda antes objectivamente traçada, fá-lo sempre na convicção de que o trajecto a percorrer para o efeito o terá de levar a um ponto de chegada sem o qual nunca a empreitada se completará.

O cumprimento deste pressuposto final remete-nos irremediavelmente para uma revisitação dos percursos que havemos de cumprir e que serviram de faróis para que a viagem se tornasse luminosa e, pela confluência desses múltiplos esteiros por onde navegamos, consequentemente, com sentido quando ao findar dela se quisesse ver o resultado.

Neste regresso, agora, necessariamente, esquivo e conciso, a alguns excertos textuais onde a teoria e a empiria tomaram o lugar que foi tido como devido para a prossecução dos fins que lhes estavam sobrejacentes, haverá, pois, a preocupação de olhar o que ficou dito para daí procurar antever por entre as palavras escritas que disso dão registo as marcas impressivas que sinalizam os resultados para onde o trabalho entretanto produzido conduz, evidenciando-se desse modo, de forma substantiva, o remate que dele fará então obra acabada.

Ir no rasto dos trajectos intergeracionais do jogo, do brinquedo e da brincadeira, corporizando neste desígnio o *punctum* onde incide o foco deste estudo, implicou, antes do mais, conhecer o lastro por onde se estende a pertinência de tal desiderato e funda a consistência teórica que lhe confere esse merecimento.

Começamos o trabalho seguindo na pegada do ser humano que há muito tempo trilhou as quatro partidas do mundo, aqui e ali foi assentando raízes e a partir delas materializando organizações societais que carrearam a humanidade até aos dias de hoje, num longo e laborioso processo civilizacional.

Arrastado pela grandeza da obra que ia erguendo, o indivíduo foi sendo paulatinamente confrontado com necessidades formativas cada vez mais complexas para poder (sobre)viver em meios onde o grau de exigência e capacitação sociais nunca pararam de aumentar.

Consequência disso, vivemos por agora um tempo impar na consideração em que o processo de formação do indivíduo é tido como forma de compaginar a sua integração num mundo globalizado, da sociedade do risco, mais do que nunca individualizado nas formas como cada um nele fica entregue ao seu próprio rumo, o que, paradoxalmente,

remete para processos de socialização intensos e demorados, que, por tanto quererem integrar, mais não fazem do que socialmente desagregar quem neles se estrutura para a vida de todos os dias, fragmentando a sociedade e, conseqüentemente, encasulando os seus membros, cada vez mais presos a conexões virtuais com tudo e com todos, a toda a hora e em qualquer local, que, conseqüentemente, vão tornando difusas e cada vez mais esporádicas as relações face a face por onde sempre correu o espaço das interações entre as pessoas.

A socialização, entendida como processo de transmissão formal de normas e valores em contexto institucional articula-se, por vezes de forma tensa, com a socialização informal realizada no quadro de interações (entre crianças e adultos e entre as crianças) onde valores, normas, atitudes, comportamentos e saberes se incorporam pela prática da vida de todos os dias. Cabem aqui por inteiro os jogos e as brincadeiras das crianças e o incontornável valor que nesta conformidade lhes está consignado dentro do processo socializador desde e sobretudo a sua fase primária, a partir de onde é possível, e desejável, introduzir hábitos de convivência, cumprimento de regras, resiliência, partilha, solidariedade, autonomia e tantos outros que contribuem para a incorporação de competências que estão muito para além do espaço e do tempo em que na vida do ocorrem.

A sociologia da infância tem procurado prender-se também a esta realidade que aparece um pouco arredia do espaço controlador que historicamente tem caracterizado a relação dos adultos com as crianças.

Paulatinamente, a afirmação da infância, enquanto grupo geracional com especificidades que o diferenciam dos demais e, concomitantemente, lhe confere alteridade e que deve, por isso, contar como variável independente de análise no contexto social, prolonga-se na defesa da criança como sujeito activo e participativo com protagonismo nos seus contextos de vida tendo em devida conta a voz e o interesse exclusivo de todas e de cada uma das crianças aí integradas. Foi adentrando-se nos meandros da vida que pulsa nas crianças, que a sociologia da infância juntou novos saberes aos que dela procuram doutros ângulos anotar as incidências que aí se processam com significado, com particular destaque para o processo cultural, subsidiário do que ocorre no contexto social alargado em que se inserem, é certo, mas também impregnado de características próprias.

Desocultadas as culturas da infância nas suas próprias configurações e, particularmente, na forma como aí se manifestam as interações grupais por onde fluem,

ficou patente a dimensão primordial que nesse contexto a cultura lúdica adquire, numa clara afirmação desde bem cedo do *homo ludens* que cada ser humano afinal incorpora quase desde o nascimento e consigo transporta ao longo do ciclo existencial que vier a cumprir. As culturas lúdicas da infância são, à laia da cultura dos adultos, também depositárias de saberes e tradições que, aqui e especificamente, a memória infantil transportou ao longo do tempo através de uma transmissão oral feita em *continuum* principalmente entre as crianças. São, também e sobretudo, laboratórios onde se experienciam vivências simbólicas cujos contornos são estruturantes para os actores que nelas se envolvem.

Animados por esta realidade e pelo que dela os estudos vão evidenciando, tal como os referenciados ao longo da primeira parte do trabalho, onde apresentamos o enquadramento teórico-metodológico, partimos para o estudo empírico, norteados pela curiosidade de saber como este domínio da vida das crianças e dos adultos que a seu tempo todas elas serão um dia tem aí marcado presença ao longo de um arco temporal elegível como passível de ser investigado em contexto pela voz das próprias crianças ou das crianças que os adultos vivos (pais, avós e bisavós) foram em tempo devido, e contando, para o efeito, com o contributo da criança que em nós há meio século atrás existiu também no papel de guionista de um velho e corrediço filme, que, como todas as crianças de todas as épocas, bem conhece, porque no tempo próprio aí foi actor interessado.

Foi no rasto dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, brincados de uma forma autónoma, auto estruturada e, concomitantemente, arredia da presença de mão adulta, quer por participação ou orientação presencial, que, a partir da célula familiar e da velha centralidade que se lhe reconhece na vida societal, onde, aliás, ainda por agora marca presença, pudemos perceber e mapear os trajectos que lhe foram historicamente marcando a existência na vida das crianças e nela assegurando o cumprimento da função formativa que lhes subjaz.

Repartem-se por quatro domínios as grandes linhas que da confrontação dos resultados apurados e atrás analisados se podem agora extrair e, por força delas, pelo estabelecimento de uma inferência que coloca em crise uma quinta dimensão também estudada: (i) os espaços brincantes aonde as crianças foram podendo erguer as suas arenas lúdicas; (ii) a composição do universo brincante dos actores nos espaços sociais e nas formações relacionais; (iii) a autonomia da mobilidade subsidiária da liberdade com que as crianças puderam brincar; (iv) os materiais que ataviaram os cenários e as

cenas lúdicas por onde correram as brincadeiras; e (v) a cessão do património lúdico historicamente feita entre e pelas crianças. Todas configuram alterações actuais no mundo das brincadeiras das crianças, provavelmente com dimensões nunca antes atingidas, sem, contudo, *mutatis mutandis*, questionar a sua permanência como realidade incontornável dos quotidianos das crianças, merecedora, quiçá, da análise que a problemática na pluridimensionalidade da sua acepção histórica reclama por certo.

Enquanto o urbanismo esteve contido na pacatez das vilas e cidades de Portugal, por esse tempo pouco mutáveis nas suas velhas configurações e limites, cercadas por uma imensa e intensa mancha rural que se estendia de lés a lés, as crianças puderam usufruir no meio ambiente de espaços brincantes por tudo quanto era lugar, com as citadinas a conseguirem, ainda e para além das rurais, juntar às ruas, praças e pracetas, a largueza dos campos e dos montes que lhes estavam contíguos, por onde, como estas, também vagueavam praticamente sem limites. Como sítio para brincar na sua configuração de espaço de que as crianças se apropriavam para aí expressar a sua cultura brincante qualquer lugar servia e, em boa verdade, por todos os cantos e recantos eram vistas em animadas paródias lúdicas.

Mais os rapazes do que as meninas e entre todos muito mais ainda os de condição social modesta, era fora de casa e, quantas vezes bem longe dela, que, aqui e ali, se brincava. De fora, apenas as crianças de estatuto social mais elevado.

Provavelmente, ficava por aqui consubstanciada na vida das crianças a forma mais viva de afirmação de uma agenda liberta da supervisão dos adultos para usufruto de momentos de privacidade intergrupais capazes de dar dimensão prática ao valor que está efectivamente consignado às actividades que na infância se desenvolvem em espaços-tempos onde o convencional não marca lugar (Smith, 1957/1983).

O último quartel do século passado trouxe consigo uma acelerada e forte expansão do urbanismo tocada por uma incontida migração.

O fluxo populacional que arrumou o país para junto do mar, não deixou pelos meios ainda rurais muitas crianças que dos seus espaços pudessem continuar a usufruir. Paralelamente, o crescimento desmesurado dos espaços urbanos que se ergueram para alojar tanta gente e as consequentes infra-estruturas necessárias à vida de todos os dias, particularmente as que dão passagem e guarida ao enorme parque automóvel que ocupa o essencial do pouco espaço público que sobeja por entre as florestas de prédios, tomaram o essencial dos lugares que até aí deram guarida às brincadeiras, correndo



positivamente as crianças de palcos por onde andaram sempre com os seus divertimentos atrelados.

De repente, perdida a imensidão do campo, pereceu também a pacatez da cidade, que, por entre o emaranhado em que se tornou a sua vida, se viu invadida por perigos (e o imaginário de outros tantos...) para juntar às demais tropelias que lhe haviam desassossegado o quotidiano, completando-se aqui um quadro de factores exógenos que, qual força centrípeta, empurraram as crianças para outros domínios mais recatados que deles as guardassem. Aliás, neste movimento de fora para dentro, encontra boa seara o tempo também culturalmente renovado que coloca um particular enfoque no adensar da quarentena educativa, escolar e extra-escolar, a que o essencial da vida das crianças está por hoje confinado, a que lhe acresce um tempo de guarda necessário para que à chegada ao lar aí possam encontrar quem delas continue a cuidar.

Embora com epicentro na vida urbana, particularmente na cidade mais densificada, o quadro descrito depressa se estendeu à aldeia, rapidamente atenta aos fenómenos que no grande povoado sobressaltavam a vida das crianças, avisada por uma era comunicacional em que a informação quase corre em tempo real e mobilizada pelas aspirações que sobre o futuro das crianças recaem, para os mesmos lugares educacionais ou para educacionais as conduzem, para além, também, de lhes dar a guarida que em casa não podem ter enquanto a ela os progenitores depois do trabalho não chegarem.

É, pois, sobretudo, no campo formal que o quotidiano infantil corre, perdido que está por agora o lado informal da vida que nem há uma geração atrás pululava também por outros lugares que as crianças praticavam entre elas brincando. Sobram, para algumas, os interstícios que ficam do saltitar institucional em que se transformou muito das suas vidas, todavia não-lugares para tantas outras que neles passam sem parar, nem, por isso, sentir o calor prazeroso de uma brincadeira partilhada. Fica para todas a casa no tempo cada vez mais minguado em que por lá param, acrescido para umas quantas, poucas, de um salto de quando em vez bem à porta de casa para espreitar por entre uma ou outra brincadeira a rua que cada vez lhes está mais proibida. E não é espectável que esta tendência crescente para o predomínio de uma agenda formal na vida das crianças e muito metida pela casa, que o estudo evidencia, corra a breve trecho em sentido diferente.

Será, também, atenta esta realidade, que o quadro em que hoje se (não) desenvolve a vida lúdica das crianças, tal como atrás a configuramos teoricamente, terá de ser rodeado de particulares cuidados que salvaguardem a brincadeira em que se

consubstancia, merecedora, por isso, da consideração que lhe é historicamente concomitante.

O tempo de acesso quase ilimitado das crianças ao espaço público urbano e à natureza no estado selvagem, pelos campos e montes, privados ou maninhos, embora não subjugado a nenhum formato em particular, fez-se predominantemente em grupo, por muito tempo constituído pela fratria, até há duas gerações atrás muitas vezes numerosa, os vizinhos porta com porta, do bairro ou da rua na cidade, e no sítio, casal, lugarejo ou lugar na aldeia, e os demais colegas de escola, catequese, escutismo e doutros locais onde formalmente as crianças privavam, que se encontravam de forma espontânea ou entre elas convencionada para por aí informalmente viverem as suas aventuras lúdicas. Os grupos informais dominaram até há bem pouco tempo o essencial das brincadeiras das crianças, sendo ainda muito contados entre as que se encontram na metade mais velha do primeiro estrato geracional.

Em bando, a gandaiar em convívio entrecortado, por vezes, por investidas e actos inopinados que nem sempre tinham um bom fim, as *dramatis personae* das brincadeiras livres e espontâneas também carregavam, contudo, quantas vezes, sobre a sua presença por natureza jubilosa nos palcos das teatralizações recreativas que entre elas desenvolviam, práticas transgressivas que escondiam a montante impertinências sociais que extravasavam a normal vivência societária de que as crianças, naturalmente, não estavam alheadas.

O género desde bem cedo separou as crianças, fazendo do brincar um mundo estritamente segregado sexualmente. Só as meninas da geração presente puderam misturar-se com os rapazes para brincar, quando as que lhes antecederam o tiveram de fazer em grupos separados pelo género, embora, por vezes, utilizando os mesmos espaços, quando não pela casa se ficavam como acontecia com as de condição socioeconómica mais avantajada<sup>2</sup>.

Presença indelével na vida de muitas das crianças que estudamos, sobretudo na das que hoje são adultos, nestas com acuidade acrescida sempre que a idade sobe e particularmente incidente nas que cresceram no mundo rural, o trabalho, tantas vezes bem mais além do que o normal contributo que as crianças sempre emprestaram à execução das tarefas quotidianas da vida doméstica, foi um estorvo sério às pretensões

---

<sup>2</sup> Não significa isto que os rapazes também não brincassem dentro de casa, como, aliás, bem patente ficou do estudo. Todavia, a brincadeira fora de portas adquiria nas suas vidas tamanha relevância que todas as demais apenas registos de circunstância lhes mereceram.

lúdicas das crianças. Foi preciso muita astúcia para conciliar obrigações impostas pelos adultos com as necessidades lúdicas dos mais jovens, num jogo de forças em que as crianças se saíam muitas vezes a seu contento, malgrado os interesses aparentemente inconciliáveis que por essa altura se jogavam. Aliás, como se viu, não raras vezes, era a saída para o trabalho a maior das oportunidades de que as crianças podiam usufruir para encontros lúdicos entre colegas que se cruzavam nesses caminhos nada fáceis que a vida lhes reservava. Trabalho e brincadeira, a que se juntava a aprendizagem escolar, couberam sempre no tempo social das crianças (Oliveira, 2007: 22), sem que, pela habilidosa conciliação que dessa agenda de contornos aparentemente incompatíveis sabiam fazer, nenhum deles ficasse por cumprir.

Dessa vida brincante informal que as crianças puderam viver em grupo fora de casa quase nada resta pelos tempos de hoje. Reduzidas as fratrias – não são hoje muitas as famílias onde cresce mais do que um filho – fechadas as portas das casas por onde ontem as vizinhanças amistosamente entravam para conviver arrastando desde bem cedo as suas crianças para esses modos de estar, num acarrancado estranhamento das pessoas que não pára de alastrar, as crianças passam por estes dias o tempo nas instituições onde crescem sem muitas oportunidades de privar entre si, entre as aprendizagens formais crescentes ou a tal atinentes, e a guarida que no lar não têm durante o dia todo em que os progenitores se encontram presos ao trabalho. Num lar onde no escasso tempo que por lá passam à semana ou nas delongas de fim-de-semana ou de férias têm por companhia predominante de brincadeira a máquina electrónica, por vezes as interacções virtuais os mais crescidos e muito frequentemente o consumo de doses industriais de televisão os demais. Ajuntamentos grupais informais com potencial lúdico só acontecem uma vez por festa, normalmente de aniversário, e, quando podem, nos intervalos das actividades estruturadas pelos adultos, aqui muitas das vezes sob a sua orientação ou presença vigilante.

Os grupos de crianças que ao longo dos estratos geracionais mais velhos e, ainda, bem adentro do mais novo foram vagueando por algures ao encontro das mais variadas experiências lúdicas, puderam fazê-lo essencialmente porque nas suas vidas imperavam margens de autonomia nos procedimentos conferidas pelos adultos que lhes permitiam aceder aos locais mais distantes e, não raras vezes, mesmo proibidos, na busca das aventuras que davam expressão ao seu mundo brincante. Desde bem cedo, para a escola, a catequese, escuteiros ou para fazer um simples recado, às crianças era cometida a

responsabilidade de se haverem sozinhas, começando por aqui o exercício de uma autonomia que rapidamente as aprontava para outras realizações mais afoitas.

Não se podendo afirmar que as crianças andassem em roda livre brincante sempre que o queriam – as de condição social mais baixa e sobretudo os rapazes puderam fazê-lo com demorada largueza de horizontes em relação às demais – e tidos os já propalados constrangimentos que o trabalho lhes colocava, quantas vezes uma sufocante presença que abafava ou reduzia até a meras veleidades os intentos lúdicos dos pequenos trabalhadores – a verdade é que, no muito ou pouco tempo em que o puderam fazer, era no usufruto de autonomia que se abalançavam aos périplos de brincadeira mais arrojados, entregues a elas próprias, num exercício de auto-regulação capaz de compor quadros sustentados de autonomização que tornavam essas crianças muito mais confiantes nas suas capacidades para afrontarem o mundo em que paulatinamente se iam inserindo.

Ainda pelo início da década derradeira do último milénio se podiam encontrar ranchos de crianças nos largos ou pelos caminhos que conduziam às instituições que frequentavam, na verdade os últimos depositários de um tempo de liberdade e autonomia que desapareceria pouco depois de uma forma quase generalizada.

O pouco que desse tempo ainda resta pela vida do mundo rural também parece a breve trecho perdido por entre os temores e as (pre)ocupações que sonegaram às crianças os convívios grupais em liberdade fora do contexto doméstico, privando-as de uma regalia que desde sempre marcou presença nos seus quotidianos.

Perdida a autonomia da mobilidade, pereceu com ela a liberdade das crianças na sua expressão mais genuína, fechando-se neste recolher às fronteiras do mundo doméstico um outro ciclo importante das suas vidas.

Constituídas por função e natureza como o primordial dos elementos brincantes, quantas vezes bastante para que o mais dos inusitados actos lúdicos pudesse ocorrer, no contexto familiar ou entre o grupo de pares, as crianças sempre se souberam também apetrechar com os mais inopinados dos objectos para colorir e animar as dramatizações que em catadupa brotavam da sua inesgotável imaginação. Configurado como integrante de todas as coisas com serventia para brincar, simplesmente – na esteira de Chudacoff (2007: 7), também entendemos que falar em *plaything*, enquanto ‘coisa de brincar’, que para uma criança pode ser um simples pau apanhado ocasionalmente do chão, é talvez mais adequado do que falar-se de brinquedo, *toy*, objecto pré-configurado por mãos adultas na sua significação – o incontável universo dos aprestos da brincadeira

faz parte da história de uma cultura material que impregnou o mundo lúdico da infância de uma forma distinta ao longo do tempo, com naturais consequências nas próprias representações que lhe dão vida.

No tempo que antecede a massificação do brinquedo e que, paralelamente, coincide com a liberdade da autonomia de que as crianças puderam desfrutar, não só a brincadeira podia ocorrer em qualquer lado, como também se podia brincar com qualquer coisa, o que as crianças muito bem sabiam adequar à circunstância lúdica com que fossem confrontadas. Os artefactos informais da brincadeira, saídos quantas vezes da tralha mais insignificante ou a propósito retirados da própria natureza, foram os companheiros brincantes das folias que entre os grupos de crianças se desencadeavam espontaneamente. Brinquedos – especificamente para brincar, já que muitos eram para guardar ou ornar as casas, quando não para arrumar às primeiras impressões que pela sua inutilidade se ficavam – saídos das mãos dos brinquinheiros ou, mais tarde, também das indústrias a eles devotadas, tardaram em chegar às mãos de todas as crianças. Já estavam passados três quartos do século findo e as brincadeiras viviam ainda essencialmente das crianças e da sua velha arte popular de fabricar os artefactos com que as faziam, numa manufactura ajeitada pela circunstância e de que só as integrantes de estratos sociais economicamente dominantes se dispensavam, porque, em boa verdade, disso nunca tiveram necessidade, já que os podiam adquirir feitos ou, então, pagar a quem lhos propositadamente fizessem. Com a vulgarização do brinquedo pré-fabricado pelas mãos dos adultos ou com o contributo das máquinas ganhou o cardápio das brincadeiras novas possibilidades para juntar a todas as outras que historicamente o compuseram e perdeu rapidamente a infância uma fatia importante da brincadeira que a feitura do brinquedo popular representava com toda a panóplia de elementos que compunham a parte formativa que as artes de os fazer comportavam (Amado, 2002: 192-193).

A massificação do brinquedo – com ela a cultura de consumo trouxe às crianças de todos os grupos socioeconómicos o acesso a pelo menos alguns brinquedos – verdadeiramente consolidada em Portugal no pós 25 de Abril de 1974, faz-se por um tempo em que começam também a chegar às crianças das famílias dos grupos sociais mais elevados os primeiros brinquedos electrónicos. Esta realidade constitui o lançamento de uma era nova que vai emprestar um sério contributo para alterar a brincadeira e a forma de brincar e enterrar (de vez?) o brinquedo tradicional então vivendo, depois dele próprio ter, paulatinamente, começado a substituir-se ao brinquedo

popular saído das mãos habilidosas das crianças, um tempo periclitante desde que o brinquedo industrial empurrado pela publicidade difundida nos media, sobretudo depois do aparecimento da televisão na década de cinquenta passada e, particularmente através dela, do marketing direccionado para as crianças, começou a (pre)dominar (n)o acerbo lúdico das crianças, dando curso a uma das maiores revoluções que neste domínio a infância conheceu, subsequente aqueloutra que se produziu com a explosão dos brinquedos produzidos em massa e que ainda hoje traz os mercados entupidos de brinquedos de toda a ordem.

As duas últimas décadas fazem-se tempo da introdução, afirmação e proliferação acelerada junto da metade mais jovem do presente estrato geracional mais novo da era lúdica tecnológica e virtual, concorrencial das tradicionais brincadeiras livres e espontâneas de rua e dos brinquedos populares e tradicionais que lhes adornavam a praxis e a elas mesmo cada vez mais sobrepujantes em toda a sua dimensão. Vocacionadas para práticas caseiras, altamente enleantes e, conseqüentemente, penetrantes no mundo da criança, reúnem os condimentos necessários para fechar a preceito a cerca quadrilateral que pelos tempos de agora encerra as crianças num mundo brincante, donde, como antes vimos, a autonomia perdida, a desagregação dos grupos de pares e o espaço *outdoor*, constituem os outros lados por onde a paliçada se levantou ao redor dos espaços domésticos a partir do qual outrora as crianças saíam em liberdade mundo afora, mas hoje, conjuntamente com as demais instituições que cobrem a agenda diária dos mais jovens, tornados seus verdadeiros e praticamente exclusivos espaços de vida por onde corre o essencial dos seus quotidianos.

Foi pela conjugação e cruzamento dos quadros precedentes que as brincadeiras das crianças, com as suas variantes tipológicas, parlengas, lengalengas, regras, tradições, sazonalidades, modas, criações espontâneas, materiais e todas as demais componentes que enformam o folclore lúdico infantil que as alimenta, acompanharam a marcha do tempo amarradas pela memória e pela tradição que espevitava a circularidade com que continuamente iam correndo entre os grupos de crianças pelos lugares onde as recreações fluíam sustentadas pela autonomia com que se usava livremente o tempo para, de uma forma discricionária, cada jovem a isso se dedicar com a conhecida paixão. A cultura lúdica, marcante das culturas da infância, foi historicamente transmitida sem verdadeiramente nunca sair da esfera onde se expressa, numa rotação incessante entre as crianças que sequencialmente vão alimentando a continuidade em que se tem escorado e afirmado a sua condição geracional.

Fazendo como viam fazer os seus maiores, quer pelo que observavam, quer através das práticas lúdicas que misturadas com eles desenvolviam, as crianças foram entre si alimentando uma corrente intemporal onde os adultos intervinham muito esporadicamente, sobretudo para um ou outro adestramento nas artes de costurar as roupas para as bonecas, de iniciação num ou noutro jogo, sobretudo de mesa, numa presença mais notada nas famílias estatutariamente melhor colocadas no contexto social e com incidência predominante junto das meninas.

O tempo de agora, vai emergindo com a presença mais notória dos adultos no processo de ensino e aprendizagem das artes lúdicas das crianças.

Foi porque, usufruindo, pouco ou muito, de tempo para tal, se puderam encontrar e, entregues a si próprias, brincar em grupo, que as crianças se constituíram como depositárias de um enorme património lúdico de que pela acção intergrupar asseguraram a constância com que chegou às portas da segunda modernidade. As artes de saber e saber-fazer de que se reclamam as práticas lúdicas não perdurarão nas dimensões de outrora se não se restabelecer toda a corrente que as manteve desde sempre ligadas e que por agora parece irremediavelmente quebrada para a esmagadora maioria das crianças.

Não será fácil inverter o rumo das coisas se se continuar a insistir numa gestão adultocêntrica da agenda quotidiana das crianças, muito condicionada por um tempo pivô centrado na escola quando por condição é no tempo lúdico que gira o essencial dos seus registos de vida (Pinto, 2000: 209), tornando, por consequência, a não consideração das actividades de brincadeira como as verdadeiramente axiais, ou seja, para seguirmos o sentido atribuído por Pronovost (1989a: 40), as actividades altamente significativas que condicionam, organizam e polarizam outras actividades contingentes, um problema por si só acrescido na vida de cada uma delas. Para complicar, ainda se pensa o tempo livre, todo o que fica depois das obrigações escolares, de provisão pessoal e de apoio à família, como oportunidade para mais cargas formativas que passam por instituições que operam com lógicas copiadas *ipsis verbis* das de escola. Depois disso, não fica tempo para grande coisa e, quando fica, não é muito o alento que nas crianças mora para fazer algo que certamente gostariam de fazer a seu contento. Na verdade, ainda não vingou a afectação à vida atrapalhada das crianças de hoje de um tempo de lazer inspirado nas propostas formuladas por Dumazedier (1991), diferenciado da tradicional concepção de tempo livre, que, consequentemente, se torne num verdadeiro espaço para uso discricionário de todas elas em actividades desenvolvidas

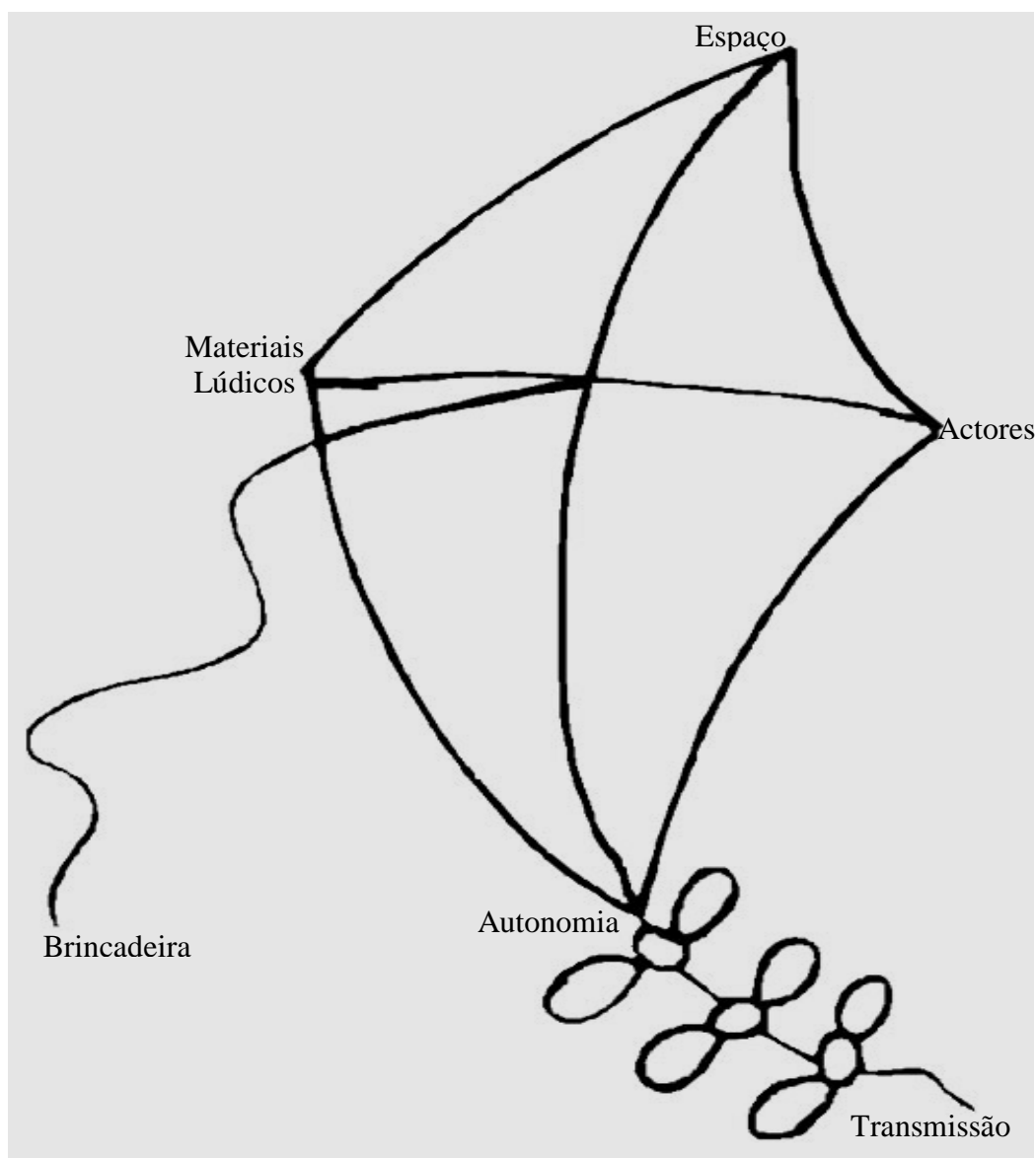
com total independência dos adultos e que, enquanto tal, se constitua, como diz Yonnet (1999: 78), por um momento dado, o fim do tempo de obrigação, onde, entre o nada fazer e o fazer o que lhes aprouver, se possam libertar da saga institucional em que, para lá da escola, tantas vezes ainda têm de deambular, o que, por natureza, a todas levará então para a incontornável (con)vivência do lúdico. Será possível, nesta conformidade, cumprir-se aqui cabalmente uma componente vital e cada vez mais arredia da formação das crianças e nela o direito ao prazer que por inerência lhe subjaz, como, aliás, está consignado ao mais alto nível legislativo (cf. art.º 31.º da Convenção dos Direitos das Crianças) para todos quantos se obrigaram a não fazer letra morta dos compromissos assumidos perante as comunidades internacional e nacional a partir do momento em que adoptaram tão importante instrumento regulador de políticas que efectivamente atendem numa infância vivida por inteiro<sup>3</sup>.

**A circularidade da brincadeira** espontânea e informalmente vivida, condição *sine qua non* para a sua prevalência entre as crianças, não poderá ser assegurada com *modus vivendi* em que não seja possível suplantar as barreiras que hoje se erguem entre as crianças e um mundo dos adultos incapaz de lhes devolver a autonomia e a liberdade perdidas para em conjunto viverem a sua vida cultural muito própria, feita de um *modus faciendi* que muitas das vezes só elas entendem e que, conseqüentemente, ninguém mais para além do grupo geracional lhes poderá ensinar. Foi a conjugação concomitante destes factores quem, historicamente, guiou a transmissão da brincadeira infantil, mantendo, assim, na sua fluidez intrageracional a perenidade das formas com que até aqui ainda logrou chegar (Fig. 10.1), pesem as sombras que vão apagando muito do lastro que ontem a sua paisagem apresentava

---

<sup>3</sup> A **Convenção sobre os Direitos das Crianças** foi adoptada e aberta à assinatura, ratificação e adesão dos Estados Membros pela resolução n.º 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de Novembro de 1989, tendo entrado em vigor na ordem internacional em 2 de Setembro de 1990, em conformidade com o seu artigo 49.º. Portugal assinou a Convenção em 26 de Janeiro de 1990, tendo o documento, posteriormente, sido aprovado para ratificação pela resolução da Assembleia da República n.º 20/90, de 12 de Setembro, publicada no Diário da República, I Série A, n.º 211/90, e merecido o cumprimento de tal requisito legal pelo Decreto do Presidente da República n.º 49/90, de 12 de Setembro, publicado no Diário da República, I Série A, n.º 211/90. Seguiu-se o depósito do instrumento de ratificação junto do Secretário-Geral das Nações Unidas em 21 de Setembro de 1990 – Aviso do Ministério dos Negócios Estrangeiros do depósito do instrumento de ratificação publicado no Diário da República, I Série, n.º 248/90, de 26 de Outubro – tendo finalmente entrado em vigor na ordem jurídica portuguesa no dia 21 de Outubro de 1990.





**Fig. 10.1. O voo histórico da brincadeira**

É certo que, apesar das voltas que as coisas estão a levar, as crianças, porque são crianças, ainda procuram os seus recantos para, *de per si*, usufruírem da aventura radiosa que para cada uma delas constitui qualquer tempo livre e espontâneo para brincar, seja ele na solidão da casa junto dos seus brinquedos ou na fugaz e/ou esporádica saída para um passo de recreação nas franjas das suas zonas residenciais ou nos recreios das instituições que frequentam, vivendo por aí, como também notou Chudacoff (2008), uma realidade negadora do mito da criança *zumbi* ou robô. Fazem-no recorrendo a um catálogo lúdico em processo de mutação acelerado, onde o mundo brincante da era digital sobrepuja de uma forma cada vez mais notória ancestrais brincadeiras, sem que, contudo, apesar de muitas destas se encontrarem dele já arredias,

algumas outras ainda marquem presença nos seus brincos, como muitas certamente o poderão marcar desde que não faltem oportunidades para a sua aprendizagem e exercitação. Afinal, entre jogar a milenar macaca e empinar o não menos velho papagaio de papel<sup>4</sup> e brincar os hodiernos jogos de sega ou *online* está apenas o umbral que separa a casa do mundo exterior.

Como sempre aconteceu, muito do que é o mundo brincante das crianças funda-se nas vivências sociais do quotidiano e na forma como por elas são parodiadas e reinterpretadas. Não espanta, pois, a focalização do espectro das brincadeiras de hoje no universo das novas tecnologias, que são presença cada vez mais marcante e incontornável em tudo quanto é lugar. Ao aderirem à novidade, as crianças não só seguem o curso normal com que sempre se posicionaram perante a realidade que integram, como, à laia do que sempre aconteceu, se adestram para a inclusão num mundo verdadeiramente novo em que viverão a breve trecho, cumprindo-se aqui uma das funções seminais que à brincadeira e aos brinquedos desde sempre esteve confiada.

Recuperar velhos hábitos de brincar, o que, naturalmente, implicará a restauração dos trajectos aí conducentes, como vimos, por agora trancados, não poderá nunca fazer-se em detrimento da nova ordem lúdica emergente, mas, certamente, tidas todas as razões que julgamos ter este estudo substantivamente aduzido, passará por (re)abrir às crianças portas que fecharam o maravilhoso mundo das brincadeiras por onde, errando em grupos por conta da liberdade e da autonomia que podiam exercitar, corriam à procura do futuro que também por aí bem cedo por todas elas adentro começava a entrar.

É este o grande desafio que está colocado à sociedade e, particularmente, a todos quantos têm em mãos a agenda que governa a vida de todos os dias das crianças e que, neste domínio, o têm feito um pouco por todo o lado da forma descuidada que a realidade não desmente. Aliás, perdida a proximidade que as práticas de vizinhança historicamente asseguraram, nunca as crianças tiveram em mãos meios mais expeditos como o são hoje os electrónicos para assegurar uma interligação que podem, para além da sua própria valia social, catapultar também para a concretização de relacionamentos face a face que reconfigurem numa nova ordem as suas brincadeiras, conduzindo-as

---

<sup>4</sup> Poderíamos, sustentados em Cabrera (2006: 163-164), trazer à colação outras brincadeiras que as crianças hoje ainda jogam, tal qual outras crianças o fizeram há muito tempo atrás e que, através de gerações sucessivas, até aqui chegaram praticamente intactas na sua configuração: os berlindes que já se conheciam no antigo Egipto e na Roma pré cristã, o pião e o jogo da corda que as cerâmicas gregas representam e o jogo de tracção à corda que há 4000 anos se pratica, constituem alguns exemplos familiares para todos.

para padrões compagináveis com os domínios de abrangência que para trás ficaram sustentados.

Há quase meio século atrás, Rabecq-Maillard questionava no prefácio que escreveu para o Dicionário de Jogos (Alleau, 1964/1973): “a que brincarão as crianças no ano 2000?”. Já vivendo então um tempo de mudança e incerteza que se começava a abater sobre o mundo das brincadeiras, esta autora colocou-se perante o seu próprio questionamento e respondeu: “ninguém sabe. Talvez muito simplesmente, às bonecas, como reacção contra a excessiva engenhosidade, a sucata e os robôs do nosso tempo”.

Dobrado o milénio e tido o espaço temporal transcorrido, podemos avocar a questão e aprazar para igual período uma resposta, que, provavelmente, continuará a persistir tal qual assim aconteceu há uma década atrás e por agora na mesma pauta se configura: as crianças, por condição e necessidade intrínsecas e porque, consequentemente, assim terá de ser, vão nos seus quotidianos continuar a brincar. Fá-lo-ão, contudo, pela medida que a sociedade lhes souber propiciar, sendo nessa ordem que a colheita terá o correspondente merecimento valorativo na formação de cada uma delas.

Porque sempre assim foi, talvez não haja forma de que o possa ser doravante doutra maneira.

## BIBLIOGRAFIA

### A

Adler, P. A. and Adler, P. (1987). *Membership Roles in Field Research*. Beverly Hills: Sage.

Afonso, Almerindo Janela (1989). *A Função Socializadora da Educação Escolar. Perspectivas Teóricas e Atitudes Docentes – Um Estudo Exploratório*. Braga: Universidade do Minho (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).

Afonso, Almerindo Janela (1992). *A Sociologia da Educação Não-Escolar e a Formação de Animadores-Agentes de Desenvolvimento Local*. Porto: Afrontamento.

Afonso, Almerindo Janela (2002). A crise da escola e a educação não-escolar. *A Página da Educação*, 110: 27.

Afonso, Ana Isabel (2000). Grupo doméstico e mudança social: abordagens quantitativas e qualitativas. *Etnográfica*, 4(1): 153-182.

Agamben, Giorgio (2005). *Infância e História*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Alanen, Leena (2001). Explorations in Generational Analysis. In Leena Alanen, and Berry Mayall (orgs). *Conceptualizing Child-Adult Relations*. (11-22). London: RoutledgeFalmer.

Alarcão, Alberto de (1962). Êxodo rural, migrações e desenvolvimento regional. *Alguns problemas do meio rural*, s.e.: 85-102.

Alarcão, Alberto de (1964). Êxodo rural de atracção urbana no continente. *Análise Social*, 2(7-8): 511-573.

Albero-Andrés, Magdalena (1996). Television y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil. *Comunicar*, 6: 129-139.

Alleau, René (1964/1973). *Dicionário de Jogos*. Porto: Editorial Inova.

Allet, Natacha et Laurent, Jenny (2005). *L'autobiographie*. Genève: Université de Genève.

Almeida, Ana Nunes (1999). Ciências Sociais e Universos Femininos em Portugal: Contributos para a mudança. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11: 109-131.

Almeida, Ana Nunes (2000). Olhares sobre a infância: pistas para a mudança. In VV.AA. *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. (Vol. II: 7-18). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Almeida, Ana Nunes (2006). La Sociologie et la Constrution de l'Enfance. Regards du Cotê de la Famille. In Regine Sirota. *Éléments pour une Sociologie de l'Enfance*. (115-124). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Almeida, Ana Nunes (2009). *Para uma Sociologia da Infância*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Almeida, Ana Nunes de, Delicado, Ana e Alves, Nuno de Almeida (2010). "Children and the Internet in Portugal: A Diversified Portrait". In Janusz Mucha e Katarzyna Leszczyńska (eds.), *Society, Culture and Technology at Dawn of the 21st Century*. (143-157). Cambridge: Cambridge Sholars Publishing.

Almeida, Ana Nunes e André, Isabel Margarida (2004). O país e a família através das crianças – ensaio exploratório. *Revista de Estudos Demográficos*, 35: 5-36.

Almeida, Ana Nunes, Delicado, Ana e Alves, Nuno de Almeida (2008). *Crianças & Internet: relatório de um inquérito*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/ Fundação Calouste Gulbenkian.

Almeida, Ana Tomás (2000). *As Relações Entre Pares em Idade Escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Almeida, João Ferreira (1986). *Classes sociais nos campos. Camponeses parciais numa região do noroeste*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Almeida, João Ferreira (1999). (I e II Volumes). *Classes sociais nos campos: camponeses parciais numa região do Nordeste*. Oeiras: Celta.

Almeida, Renato (1974). *A Inteligência do Folclore*. Rio de Janeiro: Ed. Americana INL.

Almeida, Renato (1976). Folclore. *Cadernos de Folclore*, n.º 13: 8-23.

Alvarez, Ana Maria (2007). Taxonomia dos jogos educativos computadorizados. In António Osório e Maria del Pilar Puga. *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola – Volume 01*. (49-61). Braga: METAFORMA – Universidade do Minho.

Álvaro, José Luís e Garrido, Alicia (2007). *Psicologia Social – Perspectivas Psicológicas e Sociológicas*. Lisboa: McGraw Hill.

Amado, João (1998). Brincar aos olhos de Brughel. *Cadernos da Actividade Lúdica*, 1: 25-35.

Amado, João (2002). *O Universo dos Brinquedos Populares*. Coimbra: Quarteto (1.ª edição).

Amado, João (2004). Folclore Bélico das Crianças Pobres na Obra de Aquilino Ribeiro. *Cadernos Aquilínianos*, 15: 9-24.

Amado, João (2005). Infância e Literatura – Eco das brincadeiras infantis.... *Cadernos de História da Educação*, 4: 71-81.

Amado, João (2006). Na Gandaia das Ruas...Testemunhos literários das aprendizagens entre crianças. *Munda*, 49: 55-62.

Amado, João (2006a). Infância e Cultura Infantil na Obra de Aquilino Ribeiro. *Cadernos Aquilínianos*, 17: 35-48.

Amado, João (2007). *Universo dos Brinquedos Populares*. Coimbra: Quarteto (2.ª edição revista).

Amado, João (2008). Brinquedos Populares: Património cultural da infância. In José Debortoli et al.. *Infância na Metrópole*. (67-100). Belo Horizonte: UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais).

Amaro, Ana Maria (1972). Jogos, *Brinquedos e Outras Diversões Populares de Macau*. Macau: Imprensa Nacional.

Amaro, Fausto (2004). A Família Portuguesa – Tendências actuais. *Cidade Solidária*, 14: 2-5.

Anderson, Craig e Dill, Karen (2000). Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4): 772-790.

Anderson, Craig et al. (2003). The Influence of Media Violence on Youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(3): 81-110.

Annan, Kofi (2001). *We the Children, Meeting the Promises of the World Summit for Children*. Nova Iorque: UNICEF.

Aquino, Cássio e Martins, José de Oliveira (2007). Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. *Mal-Estar e Subjectividade*, 2( 2): 479-500.

Arandilla, Justo Herranz (1998). Reflexions sobre los Espacios Educativos. In *Espacios por la Infância y la Juventud*. (31-42). Madrid: Fundación Cives.

Araújo, Emília (2006). *O Doutoramento*. Lisboa: Edições Colibri.

Araújo, Emília, Costa, Joaquim e Torini, Danilo (2009). *Introdução à Sociologia das Classes e da Estratificação Social*. Ermesinde: ECOPY.

Araújo, Maria José (2009). *Crianças Ocupadas*. Parede: Prime Books.

Arez, A. (1998). *Desenvolvimento da criança e espaço físico: estudo das rotinas de vida, percepção do espaço físico e independência de mobilidade em crianças do meio rural e urbano*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.

Ariès, Philippe (1988). *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D'Água.

Ariès, Philippe (1997). Gerações. In Enciclopédia Einaudi. *Vida, Morte, Tradições, Gerações*. (vol. 36). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Ascher, François (1998). *Metapolis*. Oeiras: Celta.

Augé, Marc (1993). *Los 'No Lugares' - Espacios del Anonimato*. Barcelona: Gedisa.

Australian Council for Health, Physical Education and Recreation/Royal Australian Institute of Parks and Recreation (1980). *Recreation Working Paper*. Adelaide: ACHPER.

## **B**

Badinter, Elisabeth (1985). *O Amor Incerto. História do Amor Maternal (do Século XVII ao Século XX)*. Lisboa: Relógio d'Água.

Bandet, Jeanne e Sarazanas, Réjane (1973). *A criança e os brinquedos*. Lisboa: Estampa.

Bandura, Albert (1979). *Modificação do comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Baptista, F. (1996). Declínio de um tempo longo. In Joaquim Pais de Brito, Fernando Oliveira Baptista e Benjamim Pereira (org.) *O Voo do Arado*. (35-75). Lisboa: Museu Nacional de Etnologia.

Barbosa, Maria Cármen (2007). Culturas Escolares, Culturas da Infância e Culturas Familiares: as Socializações e a Escolarização no Entretecer destas Culturas. *Edu. Soc.*, 28(100), (Especial): 1059-1083.

Bardin, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barnett, Jonathan (1995). *The Fractured Metropolis: Improving the new City*. New York: Icon.

Barra, Marlene (2004). *Infância e Internet – Interações na Rede*. Azeitão: Autonomia 27.

Barreto, António (2000). *A Situação Social em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Barreto, António (2007). Mudar de Vida. O fim da Sociedade Rural. In António Barreto e Joana Ponte. *Portugal, um Retrato Social - 3*. Lisboa: Rádio Televisão Portuguesa/Jornal Público.

Barreto, António (2007a). Gente Diferente: Quem somos, quantos somos e como vivemos. In António Barreto e Joana Pontes. *Portugal, um Retrato Singular - 1*. Lisboa: Rádio Televisão de Portugal/ Jornal Público.

Barthes, Roland (2008). *A câmara clara*. Lisboa: Edições 70.

Baudelaire, Charles (1973). Há Muitos Anos.... In René Alleau. *Dicionário de Jogos*. Porto: Editorial Inova.

Baum, William (1999). *Compreender o Behaviorismo – Ciência, Comportamento e Cultura*. Porto Alegre: Artemed.

Bauman, Zygmunt (1977). Uma Primeira Nota Sobre a Cultura de Massas: a Infra-estrutura. In Friedrich Engels et al. *O Homem e a Cultura* (73-91). Lisboa: Iniciativas Editoriais.

Bauman, Zygmunt (1998). *Globalização – As Consequências Humanas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Beauvoir, Simone (1972). *Mémoires d'une jeune fille rangée*. Paris: Gallimard.

Becchi, Egle e Julia, Dominique (Dir.) (1998). *Histoire de l'Enfance en Occident*. 2 volumes. Paris: Seuil.

Becchi, Egle (1998). Le XX Siècle. In Egle Becchi e Dominique Julia. *Histoire de l'Enfance en Occident – Tome 2*. (358-433). Paris: Seuil.

Becchi, Egle e Júlia, Dominique (1998). Histoire de l'enfance, histoire sans paroles? In Egle Becchi e Dominique Julia. *Histoire de l'Enfance en Occident – Tome 1*. (7-39). Paris: Seuil.

Beck, Ulrich (1992). *Risk Society – Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.

Beck, Ulrich (2000). A Reinvenção da Política – Rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In Ulrich Beck, Anthony Giddens e Scott Lash. *Modernização Reflexiva – Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna*. (1-51). Oeiras: Celta.

Beck, Ulrich (2002). *A Sociedade Global do Risco*. Prim@ Facie, 1.

Beck, Ulrich (2002a). *Qué es la Globalización?*. Barcelona: Paidós.

- Beck, Ulrich (2003). *Sobre el Terrorismo y la Guerra*. Barcelona: Paidós.
- Beck, Ulrich (2008). *Conditio Humana – Il rischio nell'età globale*. Roma: Laterza.
- Beck, Ulrich e Beck-Gernsheim, Elisabeth (2003). *La Individualización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, Ulrich, Giddens, Anthony e Lash, Scott (2000). *Modernização Reflexiva – Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna*. Oeiras: Celta.
- Belkaid, Nadia e Guerraoui, Zohra (2003). La transmission culturel. Le regard de la psychologie interculturelle. *Empan*, 51: 124-128.
- Belloni, Maria Carmen (1994). Children's Free Time Leisure. In VV.AA. *News Routes for Leisure*, Actas do Congresso Mundial do Lazer. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Ciências Sociais.
- Belloni, Maria Luísa (2000). Mídia – educação: ética e estética. In VV.AA. *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. (Vol. I: 7-18). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho,.
- Belloni, Maria Luísa (2007). Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*, 25(1): 57-82.
- Belo, Rui (1970). *Homem das Palavra[s]*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Benedict, Ruth (s/d). *Padrões de Cultura*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Benjamin, Walter (1992). *Rua de Sentido Único e Infância em Berlim por Volta de 1900*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Benjamin, Walter (1992a). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Benjamin, Walter (2005). *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*. S. Paulo: Duas Cidades.
- Berger, Peter (1980). *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes.
- Berger, Peter (1994). *Perspectivas Sociológicas*. Petrópolis: Vozes.
- Berger, Peter e Berger, Brigitte (1994). Socialização: como ser um membro da sociedade. In Marialice Forachi e José Martins (orgs.). *Sociedade e Sociologia*. (200-214). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Berger, Peter e Luckmann, Thomas (1999). *A Construção Social da Realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- Bianconi, M. Lúcia e Caruso, Francisco (2005). Educação Não-Formal. *Ciência e Cultura*, 57(4): 20-21.
- Bishop, Julia e Curtis, Mavis (2001). *Play today in the primary school playground*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- Bisquerra, Rafael (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bjorklid, Pia (1995). Traffic environmental stress: study of stress reactions related to the traffic of children. *Architecture & Behavior*, 10(4): 399-405.



- Bloess, Françoise, Étienne, Jean, Noreck, Jean-Pierre e Roux, Jean-Pierre (2008). *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Plátano.
- Bobbio, Norberto (1997). *O Tempo da Memória*. Rio de Janeiro: Campus.
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bornas, Xavier (1992). *La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas e pautas para su desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Bóscolo, Luigi y Bertrando, Paolo (1996). *Los Tiempos del Tiempo*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. (1977). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourdieu, Pierre (1972). *Esboço de uma teoria da prática. Precedido de três estudos de etnologia Kabila*. Oeiras: Celta.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La Distinction – Critique Social du Jugement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Questions de Sociologie*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1987). Los três estados del capital cultural. *Sociológica*, 5: 11-17.
- Bourdieu, Pierre (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, Pierre (Dir.) (1993). *La Misère du Monde*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1998). *La Domination masculine*. Paris: Seuil.
- Bourdillon, Michael (2004). Children in development. *Progress in Development Studies*, 4(2): 99-113.
- Braga, Teófilo (1985). *O Povo Português nos seus Costumes, Crenças e Tradições*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Bramante, António Carlos (2006). Transversalidade do Lazer na Educação e Cultura. In João Elói Carvalho (org.). *Lazer no Espaço Urbano: Transversalidade e Novas Tecnologias*. (13- 17). Curitiba: Champagnat.
- Brederode Santos, Maria Emília (1991). *Aprender com a Televisão o Segredo da Rua Sésamo*. Lisboa: TV Guia Editora.
- Brederode Santos, Maria Emília (1995). Educação para os Media. *Noésis*, 33: 29-30.
- Brenlla, Xulio (1995). *Acción Madurativa e Integradora do Folclore Infantil. O xogo do folclore infantil*. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas, S.A.L.
- Brightbill, Charles (1960). *The Challenge of Leisure*. Englewood: Prentice-Hall.
- Brougère, Gilles (1998). *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brougère, Gilles (1998a). A criança e a cultura lúdica. In Kishimoto, Tizuko. *Brincar e suas Teorias*. (19-32). S. Paulo: Pioneira.

Brougère, Gilles (1998b). A criança e a cultura lúdica. *Rev. Fac. Educ*, 24(2): 103-116.

Brougère, Gilles (2001). *Brinquedo e Cultura*. S. Paulo: Cortez.

Brougère, Gilles (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris: Economica Anthropos

Buckingham, D. (2002). *Creceer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Ediciones Morata e A Coruña: Fundación Paideia.

## C

Cabaço, J. (1991). Os espaços desportivos de lazer e recreação e a prevenção da delinquência. In Câmara Municipal de Oeiras (Ed.). *Congresso Europeu Desporto Para Todos. Os espaços e os equipamentos desportivos*. (213-221). Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

Cabanelas, Isabel e Eslava, Clara (coords.) (2005). *Territorios de la Infancia – Diálogos entre Arquitectos e Pedagogia*. Barcelona: Graó.

Cabanellas, Isabel e Eslava, Clara (2005a). O Imaginário Espacial da Infância. In Isabel Cabanellas e Clara Eslava (coords.). *Territorios de la Infancia – Diálogo entre Arquitectos e Pedagogia*. (19-26). Barcelona: Graó.

Cabanellas, Isabel e Eslava, Clara (2005b). Los territorios vitales de la infancia. In Isabel Cabanellas e Clara Eslava (coords.). *Territorios de la Infancia – Diálogo entre Arquitectos e Pedagogia*. (27-56). Barcelona: Graó.

Cabanellas, Isabel, Eslava, Clara, Tejada, Miguel e Hoyuelos, Alfredo (2005). Territorios posibles en la escuela infantil. In Isabel Cabanellas e Clara Eslava (coords.). *Territorios de la Infancia – Diálogo entre Arquitectos e Pedagogia*. (143-180). Barcelona: Graó.

Cabral, António (1985). *Jogos Populares Portugueses*. Porto: Editorial Domingos Barreira.

Cabral, António (1990). *Teoria do Jogo*. Lisboa: Editorial Notícias.

Cabral, António (1991). *Jogos Populares Infantis*. Porto: Editorial Domingos Barreira.

Cabral, Manuel Villaverde (1998). Mobilidade social e atitudes de classe em Portugal. *Análise Social*, 33(146-147), (2.º/3.º): 381-414.

Cabral, Manuel Villaverde (2006). Class effects and societal effects: elite and working class attitudes towards political citizenship from a European comparative perspective. *Portuguese Journal of Social Science*, 5 (3): 159-178.

Cabrera, Eliseo Andreu (2006). *La Actividad Lúdica Infantil en el Mediterráneo*. Sevilla: Wanceulen.

Caillois, Roger (1990). *O Jogo e os Homens*. Lisboa: Cotovia.

Caldas, Eugénio de Castro (1957). *Industrialização e Agricultura*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Cameira Serra, Mário (1992). *Desenvolvimento motor, jogo e contexto cultural: estudo comparativo da actividade lúdica e do comportamento motor de três grupos de crianças com 6, 7, 8 e 9 anos pertencentes a meios socioculturais diferenciados*. (Tese

de Mestrado). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.

Carapinheiro, Graça (2001). A globalização do risco social. In Boaventura Sousa Santos (org.). *Globalização, Fatalidade ou Utopia?*. (197-229). Porto: Edições Afrontamento.

Cardoso, Gustavo, Espanha, Rita e Lapa, Tiago (2007). *E-Generation – Os usos de Media pelas crianças e jovens em Portugal*. Lisboa: CIES/ISCTE.

Caria, Telmo (1999). A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 55: 5-36.

Carrilho, Maria José (2008). A Situação Demográfica Recente em Portugal. *Revista de Estudos Demográficos*, 44: 35-80.

Carvalho, Graça Simões (2006). Criação de Ambientes Favoráveis para a promoção de Estilos de Vida Saudáveis. In Beatriz Oliveira Pereira e Graça Simões Carvalho (coord.). *Actividade Física, Saúde e Lazer. A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*. (19-37). Lisboa-Porto: Lidel.

Carvalho, R. de (1986). *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Casas, Ferran (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

Casas, Ferran (2000). Childhood cultures and the information and communication áudio-visual media. In VV.AA. Actas do Congresso Internacional “*Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*”. (Vol. II: 19-29). Braga: CESC/IEC - Universidade do Minho.

Cascudo, Luís da Câmara (1984). *Literatura Oral no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Italiana/EDUSP.

Cascudo, Luís da Câmara (2001). *Dicionário do Folclore Brasileiro*. S. Paulo: Global.

Castells, Manuel (2002). *A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castells, Manuel (2007). *A Galáxia Internet: reflexões sobre Internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cavaco, Carmina e Ramos, António (1994). *Do Despovoamento Rural ao Desenvolvimento Local*. Lisboa: Programa das Artes e Ofícios Tradicionais – Direcção-Geral do Desenvolvimento Regional.

Cavalli-Sforza, Luigi (1990). *Genes, Povos e Línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Cavalli-Sforza, Luigi (1995). *The Great Human Diasporas: The History of Diversity and Evolution*. Reading, Massachusetts: Helix Books/ Addison-Wesley.

Cavalli-Sforza, Luigi e Cavalli-Sforza, Francesco (1997). *Quem Somos Nós*. Lisboa: Instituto Piaget.

Cavalli-Sforza, Luigi (1999). *Genes, Povos e Línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Cavalli-Sforza, L. L., Feldman, M. W., Chen, K. H. e Donnbush, S. M. (1982). Theory and observation in cultural transmission. *Science*, 218: 19-27.

Cavalli-Sforza, Luigi e Cavalli-Sforza, Francesco (2002). *Os Caminhos da Felicidade – Razões e valores da nossa vida*. Lisboa: Presença.

- Certeau, Michel de (1994). *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- Certeau, Michel de (2003). *A Cultura no Plural*. S. Paulo: Papirus.
- Certeau, Michel de e Julia, Dominique (1990). A beleza do morto: o conceito de cultura popular. In Jacques Revel. *A Invenção da Sociedade*. Lisboa: DIFEL.
- Chamboredon, J. C. e Prévot, J. (1982). O Ofício de Criança. In Sérgio Grácio e Stephen Stoer. *A Construção Social das Práticas Educativas*. (51-77). Lisboa: Livros Horizonte.
- Chartier, Roger (1995). Cultura Popular – revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, 8(16): 179-192.
- Chateau, Jean (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântica.
- Chombart De Lauwe, Marie José, Bonnin, Philippe, Mayeur, Marie, Perrot, Martynne et Soudière, Martin de la (1980). *Enfant en-jeu*. Paris: Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Christensen, Pia e James, Allison (2005). Pesquisando as Crianças e a Infância: Culturas de Comunicação. In Pia Christensen, e Allison James (org.). *Investigação com Crianças – Perspectivas e Práticas*. (XIII-XX). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Chudacoff, Howard (2007). *Children at Play: An American History*. New York: New York University Press.
- Chudacoff, Howard (2008). O melhor brinquedo é um bastão. *Época*, 507: 51-53.
- Clawson, Marion e Knetsch, Jack L. (1974) Leisure in modern America. In J. F. Murphy (ed.). *Concepts of Leisure*. (78-90). Englewood: Prentice-Hall.
- Coelho, Adolfo (1993). *Cultura Popular e Educação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Coelho, Paulo e Mendes, Nuno (2007). *O Jogo da Bola de Aro em S. Miguel de Machede*. Lousã: Paulo Araújo e Nuno Mendes.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla
- Comissão Europeia – Comité de Protecção Social (2008). *Estudo temático sobre as medidas políticas relativas à pobreza infantil*. Bruxelas: União Europeia.
- Connerton, Paul (1999). *Como as Sociedades Recordam*. Oeiras: Celta Editora.
- Conselho Nacional da Educação (2008). “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos” – *Parecer*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cook, T. D. e Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Coombs, P. H., Prosser, C. and Ahmed, M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. New York: International Council for Education Development.
- Coombs, Philip H. (1989). *La crise mondiale de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Coombs, Philip H. and Ahmed, Manzoor (1974). *Attacking Rural Poverty: How Noninformal Education Can Help*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Corbin, Alain (1995). *A História dos Tempos Livres*. Lisboa: Teorema.
- Corbin, Alain (1995a). Do lazer culto à classe de lazer. In Alain Corbin. *A História dos Tempos Livres*. (60-86). Lisboa Teorema.
- Corbin, Alain (1995b). A fadiga, o repouso e a conquista do tempo. In Alain Corbin. *A História dos Tempos Livres*. (334-358). Lisboa: Teorema.
- Corbin, Alain (1995c). Balbucios de um tempo pessoal. In Alain Corbin. *A História dos Tempos Livres*. (395-446). Lisboa: Teorema.
- Corbin, Alain (1995d). O destino contrastado do futebol. In Alain Corbin. *A História dos Tempos Livres*. (263-268). Lisboa: Teorema.
- Cordes, Colleen e Miller, Edward (2008). *Fool's Gold: A Critical Look at Computers in Childhood (Report)*. USA: Alliance for Childhood.
- Corsaro, Williams, Gaskins, Suzanne and Miller, Peggy J. (1992). Theoretical and Methodological Perspectives in the Interpretive Study of Children. *News Directions for Child Development. Annual Review of Sociology*, 58: 5-24.
- Corsaro, W. e Eder, D. (1990). Children's Peer Culture. *Annual Review of Sociology*, 16: 197-220.
- Corsaro, W. e Miller, P. (eds.) (1992). Interpretative approaches to children's socialization. *New Directions for Child Development*, 58: 112-134.
- Corsaro, William (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, William (2003). *Le Culture dei Bambini*. Bologna: Il Mulino.
- Corsaro, William (2007). Cultura se Constrói Brincando. *Pátio – Educação Infantil*, 15: 18-21.
- Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2007). *Escola a Tempo Inteiro: escola para que te quero?*. Porto: Profedições.
- Costa, António Firmino (1986). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. (129-148). Porto: Afrontamento.
- Coulon, A. (1993). *Etnométhodologie et Education*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Countryside Recreation Research Advisory Group (1970). *Countryside Recreation Glossary*. Cheltenham, UK: Countryside Commission.
- Crespi, Franco (1997). *Manual de Sociologia da Cultura*. Lisboa: Estampa.
- Crespo, Jorge (1987). *As Actividades Corporais. Síntese Histórica*. Lisboa: Direcção-geral dos Desportos.
- Crespo, Jorge (1998). Os Fundamentos Culturais do Jogo. *Cadernos da Actividade Lúdica*, 1: 55-64.
- Crespo, Jorge (1999). Os Jogos da Morte e da Vida. A Aprendizagem do Mundo. *Arquivos da Memória*, 6/7: 93-117.
- Crespo, Jorge (2006). As práticas e as representações do jogo no Antigo Regime. In Rogério Fernandes, Alberto Lopes e Luciano Faria Filho (orgs.). *Para a compreensão histórica da infância*. (13-19). Porto: campo das Letras.

Cruz, M. Braga da (2004). *Teorias Sociológicas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cruz, Maria Teresa (2007). Espaço, media e experiência. Na era do espaço virtual e do tempo real. *Comunicação e Sociedade*, 12: 23-37.

Csergo, Julia (1995). Extensão e mutação do lazer citadino, Paris, século XIX, princípio do século XX. In Alain Corbin. *A História dos Tempos Livres*. (139-202). Lisboa: Teorema.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1979). The Concept of Flow. In Brian Sutton-Smith (ed.). *Play and Learning*. (257-274). New York: Gardner Press.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2000). *Fluir*. Barcelona: Kairós.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2004). *Vivre, la psychologie du bonheur*. Paris: Robert Laffont.

Cuche, Denys (1999). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século.

Cunha, Vanessa (2007). *O Lugar dos Filhos. Ideais, Práticas e Significados*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

## D

D'Amato, Marina (2006). Les Nouveaux Paradigmes de L'Imaginaire des Enfants. In Régine Sirota. *Éléments pour une Sociologie de L'Enfance*. (285-294). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Dahrendorf, Ralf (1996). *A Quadratura do Circulo*. Lisboa: Edições 70.

Danby, Susan (2008). La importância de los amigos. In Liz Brooker e Martin Woodhead. *El desarrollo de identidades positivas*. (36-37). Reino Unido: Universidad Abierta (con el apoyo de la Fundación Bernard Van Leer).

Danic, Isabelle (2008). La Production des Cultures Infantines. Ou la Culture Infantine comme Realité Dynamique et Plurielle. *Interacções*, n.º 10: 6-13.

De Miguel, Jesus M. (1999). Fotografia. In Maria Jesus Buxó e Jesus M. De Miguel (Eds.). *De la Investigación Audiovisual. Fotografía, Cine, Vídeo, Televisión*. (23-48). Barcelona: Proyecto A Ediciones.

Delalande, Julie (2001). *La cour de récréation – Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Delalande, Julie (2001a). La cour d'école, lieu de transmission entre pairs. *Informations sociales*, 93: 22-29.

Delalande, Julie (2002). Comment le group s'impose aux enfants. *Empan*, 48: 27-31.

Delalande, Julie (2003). Culture Infantine et Régles de Vie. Jeux e enjeux de la cour de récréation. *Terrain*, 40: 99-114.

Delalande, Julie (2004). La récréation – Le temps d'apprendre entre enfants. *Enfances & Psy*, 24: 71-80.

Delalande, Julie (2006). Le Concept Heuristique de Culture Infantile. In Regine Sirora (org.). *Elements pour une sociologie de l'enfance*. (267-274). Rennes: Presses Iniversitaires de Rennes.

Delalande, Julie (2009). *Les Lieux des Enfants*. Braga: IEC – Universidade do Minho (documento policopiado).

Delarozière, Marie-Françoise e Massal, Michel (1999). *Jouets des enfants d'Afrique*. Aix-en-Provence: Editions UNESCO.

Delgado, Buenaventura (2000). *História de la Infância*. Barcelona: Ariel.

Delgado, Manuel (2005). Em busca del espacio perdido. In Isabel Cabanellas e Clara Eslava (coords.). *Territorios de la Infancia – Dialogo entre Arquitectos e Pedagogia*. (11-17). Barcelona: Graó.

Delors, Jacques, Al-Mufti, In'am, Amagi, Isao, Carneiro, Roberto, Chung, Fay, Geremek, Bronislaw, Gorham, William, Kornhauser, Aleksandra, Manley, Michael, Quero, Marisela Padrón, Savané, Marie-Angélique, Singh, Karan, Stavenhagen, Rodolfo, Suhr, Myong Won, Nanzhao, Zhou (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX*. Porto: Unesco/Edições ASA (1.ª edição portuguesa).

Delors, Jacques, Al-Mufti, In'am, Amagi, Isao, Carneiro, Roberto, Chung, Fay, Geremek, Bronislaw, Gorham, William, Kornhauser, Aleksandra, Manley, Michael, Quero, Marisela Padrón, Savané, Marie-Angélique, Singh, Karan, Stavenhagen, Rodolfo, Suhr, Myong Won, Nanzhao, Zhou (1998). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. S. Paulo: Cortez Editora.

Demartis, Lucia (2006). *Compêndio de Sociologia*. Lisboa: Edições 70.

Demaue, Lloyd (1991). *História de lá Infância*. Madrid: Alianza Editorial.

Denzin, Norman K. (1977). *Childhood socialization*. S. Francisco: Jossey-Bass.

Denzin, Norman K. (1989). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. London: Prentice Hall.

Derbyshire, David (2007). How children lost the right to roam in four generations. *Playrights*, 29(4): 5-6.

Dias, Américo e Toste, Veríssimo (2006). *Ensino de Inglês - 1.º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Díaz, Amparo Lasén (1997). Ritmos sociales y arritmia de la modernidad. *Politica y Sociedad*, 25: 185-203.

Domingues, José M. (2002). Gerações, modernidade e subjectividade. *Tempo Social*, 14 (1): 67-89.

Dominguez, Francisco (2004a). El poder educativo de los juegos on-line y de los videojuegos, un nuevo recto para la psicopedagogia en la sociedad de la información. *Theoria*, 13: 97-102.

Duarte, Fábio (1999). Democracia no Território Digital. *Comunicação & Educação*, 5(14): 27-32.

Duarte, Rosália (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, 24: 213-225.

Dubar, Claude (1997). *A Socialização – Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.

Dubet, F. e Martuccelli, D. (1997). A Socialização e a Formação Escolar. *Lua Nova*, 40/41: 241-266.

Dubet, François (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dumazedier, Joffre (1960). Current problems of the sociology of leisure. *International Social Science Journal*, 4(4): 522-531.

Dumazedier, Joffre (1962). *Vers une civilization du loisir?*. Paris : Éditions du Seuil.

Dumazedier, Joffre (1974). Leisure and the social system. In J. F. Murphy (ed.). *Concepts of Leisure*. (133). Englewood: Prentice-Hall.

Dumazedier, Joffre (1974a). *Sociologie empirique du loisir – critique et contre critique de la civilization du loisir*. Paris: Editions du Seuil.

Dumazedier, Joffre (1980). *Valores e Conteúdos Culturais do Lazer*. S. Paulo: SESC – Administração Regional do Estado de S. Paulo.

Dumazedier, Joffre (1991). Loisirs. *Société*, n.º 32.

Dumazedier, Joffre (1994). *A Revolução Cultural do Tempo Livre*. S. Paulo: SESC.

Dumazedier, Joffre e Israel, J. (1997). *Lazer – Problema Social?*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-geral dos Desportos.

Dumazedier, Joffre e Ripert, Aline (1966). *Le loisir et la ville, loisir et culture*. Paris: Éditions du Seuil.

Durkheim, Émile (1922/1965). *Educação e Sociologia*. S. Paulo: Edições Melhoramentos.

Durkheim, Émile (1975). *A Ciência Social e a Acção*. Lisboa: Bertrand.

Durkheim, Émile (1925/1980). *As Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Presença.

Durkheim, Émile (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés-Editora, Lda.

Durkheim, Émile (2007). O Ensino da Moral na Escola Primária. *Novos Estudos*, 78: 59-75.

Duvignaud, Jean (1982). *Le jeu du jeu*. Paris: Ed. Balland.

## **E**

Eco, Umberto (1991). *Apocalípticos e Integrados*. Lisboa: Difel.

Eco, Umberto (1997). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Presença.

Elias, Norbert (1939/2006). *O Processo Civilizacional*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Elias, Norbert (1980). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70.

Elias, Norbert (1987). *A Sociedade de Corte*. Lisboa: Editorial Estampa.



Elias, Norbert (1987a). *A Sociedade dos Indivíduos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Elias, Norbert (1989). *Sobre el Tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Elias, Norbert (1994). *The Established and the Outsiders*. London: Sage Publications.

Elias, Norbert e Dunning, Eric (1992). A Busca da Excitação no Lazer. In Norbert Elias. *A Busca da Excitação*. (101-185). Lisboa: Difel.

Ellin, Nan. (1997). Shelter from the storm or form follows fear and vice-versa. In Nan Ellin (ed.). *Architecture of Fear*. (13-45). New York: Princeton Architectural Press.

Engels, Friedrich (1976). Transformação do Macaco em Homem. In Friedrich Engels et al. *O Homem e a Cultura*. (7-20). Lisboa: Iniciativas Editoriais.

Erasmus de Roterdão (1987). *A Civilidade Pueril*. Lisboa: Estampa.

Eslava, Clara (2005). Territorios de la cultura infantil. In Isabel Cabanellas e Clara Eslava (coords.). *Territorios de la Infancia – Diálogo entre Arquitectos y Pedagogia*. (89-118). Barcelona: Graó.

Eslava, Clara e Tejada, Miguel (2005). Los territorios conquistados para la infancia. In Isabel Cabanellas e Clara Eslava (coords.). *Territorios de la Infancia- Diálogo entre Arquitectos y Pedagogia*. (57-88). Barcelona: Graó.

Eslava, Clara, Tejada, Miguel e Hoyuelos, Alfredo (2005). Los territorios de juego de la infancia. In Isabel Cabanellas e Clara Eslava (coords.). *Territorios de la Infancia- Diálogo entre Arquitectos y Pedagogia*. (119-142). Barcelona: Graó.

Espinosa, M. y Ochaíta, E. (1997). El desarrollo del conocimiento espacial en un entorno urbano desconocido: un estudio microgenético. *Infância y Aprendizage*, 79: 5-20.

European Comission (2009). *Tackling Social and Cultural Inequalities Through Childhood Education and Care in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

## F

Farcy, Jean-Claude (1995). O tempo livre na aldeia (1830-1930). In Alain Corbin. *A História dos Tempos Livres*. (276-326). Lisboa: Teorema.

Faria, Armindo (1960). *Minho – Dossel de Portugal*. Rio de Janeiro: A.G.U.S.A.

Faure, Edgard (1972), *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.

Fentress, James & Wickham, Chris (1992). *Memória Social – Novas perspectivas sobre o passado*. Lisboa: Teorema.

Ferland, Francine (1998). *Le modèle ludique*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Ferland, Francine (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: CLIMEPSI.

Fernandes, António Sousa (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário – Evolução do Sistema Educativo Português Durante os Períodos Liberal e*

*Republicano (1836-1926)*. (Dissertação de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Fernandes, António Sousa (2004). Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas. In Júlia Oliveira-Formosinho (Coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. (19-62). Lisboa: Universidade Aberta.

Fernandes, Florestan (1979). *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes.

Fernandes, Otilia (2005). *Ser único ou ser irmão*. Cruz Quebrada – Dafundo: Oficina do Livro.

Fernandes, R. (1994). *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto: Porto Editora.

Fernández, Francisco Javier (1991). El Juego en la História como Elemento de Cultura. In Tomás Tripero,. *Juegos, Juguetes y Ludotecas*. (71-75). Madrid: Publicaciones Pablo Montesi.

Ferrão, A. (1913). *Surmenage escolar*. In *Terceiro Congresso Pedagógico, 1912*. (41-130). Lisboa: Imprensa Nacional.

Ferrão, João (1996). Três décadas de consolidação do Portugal demográfico moderno. In António Barreto (org.). *A Situação Social em Portugal, 1960-1995, Vol. I*. (165-190). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Ferrão, João (2003). Dinâmicas territoriais e trajectórias de desenvolvimento, Portugal 1991-2001. *Estudos Demográficos*, 34: 17-25.

Ferrarotti, Franco (1988). Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In António Nóvoa e Mathias Finger. *O método (auto)biográfico e a formação*. (19-34). Lisboa: Ministério da Saúde.

Ferreira, António Gomes (2000). *Gerar, Criar, Educar – A criança no Portugal do Antigo Regime*. Coimbra: Quarteto.

Ferreira, Fernando Ilídio (2003). O trabalho de mediação social em contexto rural: um estudo de caso etnográfico. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3: 49-61.

Ferreira, J. M. Carvalho, Peixoto, João, Carvalho, Anabela Soriano, Raposo, Rita, Graça, João Carlos e Marques, Rafael (1995). *Sociologia*. Lisboa: McGraw Hill.

Ferreira, Manuela (2004). “A gente gosta é de brincar com outros meninos” – *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, Manuela (2004a). Do “Averso” do Brincar ou...as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In Manuel Sarmento e Ana Beatriz Cerisara. *Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. (55-104). Porto: ASA.

Ferréol, Gilles (2007). *Sociologia – Léxico das Ciências Sociais*. Porto: Porto Editora.

Feshbach, S. (1961). The stimulating versus cathartic effects of a vicarious aggressive activity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(2): 381-385.

Finley, M. I. (2005). *Os gregos Antigos*. Lisboa: Edições 70.

Flick, Uwe (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Fonseca, Cláudia (2002). The politics of adoption: child rights in the Brazilian setting. *Law and Policy*, 24: 199-228.

Formosinho, João (1985). *Conceitos Básicos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).

Formosinho, João (1987). A Educação Informal da Família. In Cadernos de Análise Social da Educação. *O Insucesso Escolar em Questão*. (17-49). Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, João e Sarmento, Teresa (2000). A Escola Infantil Pública como Serviço Social – A Problemática do Prolongamento de Horário. *Infância e Educação*, 1: 7-28.

Foucault, Michel (1975). *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Foulquié, Paul (1952). *As Escolas Novas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Fourastié, Jean (1979). Do ócio como vício ao tempo liberado. In José Luís Vega. *Lazer e Turismo*. (8-23, 84-99). Rio de Janeiro: Salvat.

Frade, Maria de Cáscia (2004). Evolução do Conceito de Folclore e Cultura Popular. In *Anais do X Congresso Brasileiro de Folclore*. (48-62). São Luís: Comissão Maranhense de Folclore.

Franklin, Benjamin (1793/2005). *Autobiography of Benjamin Franklin*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

Franklin, Bob (1995). The Case of the Children's Rights: a progress report. In *The Handbook of Children's Rights. Comparative Policy and Practice*. (3-22). London: Routledge .

French, J. Lawrence e Wokutch, Richard (2005). Child Workers, Globalization and International Business Ethics: A Case Study in Brazil's Export-Oriented Shoe Industry. *Business Ethics Quarterly*, 15 (4): 615-640.

Freud, Sigmund (1905/2009). Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade. Lisboa: Relógio d'Água.

Friedmann, Adriana (1995). Jogos Tradicionais. *Ideias – FDE*, 7: 54-61.

Friedmann, Adriana (1996). *Brincar, Crescer e Aprender. O resgate do jogo infantil*. S. Paulo: Moderna.

Frønes, Ivar (1994). Dimension of Childhood. In Jens Qvortrup et al. (org.). *Childhood Matters, Social Theory, Practice and Politics*. (145-164). Aldershot: Avebury.

Fundação Calouste Gulbenkian (1996). *Guia de Portugal – 4.º Volume – Entre-Douro e Minho*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## G

García, Guadalupe Valencia (2007). *Entre Cronos e Kairós – Las formas del tiempo sociohistórico*. Barcelona: Anthropos.

Garcia, Nieves (1996). Autobiografia, Fuente de Conocimiento de una Realidad. In Emílio Zayas (Eds). *Histórias de Vida y la Investigación Biográfica*. (235-244). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Geertz, Clifford (1976). Transição para a Humanidade. In Friedrich Engels et al. *O Homem e a Cultura*. (21-36). Lisboa: Iniciativas Editoriais.

Geertz, Clifford (1978). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Geertz, Clifford (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Gentili, Pablo (1999). *Globalização Excludente: Desigualdade, Exclusão e Democracia na Nova Ordem Mundial*. Petrópolis: Vozes.

Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.). *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology*. (67-82). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Giddens, Anthony (1964). Notes on the concept of play and leisure. *Sociological Review*, 12(1): 73-89.

Giddens, Anthony (1976). *News Rules of Sociological Method*. London: Hutchinson.

Giddens, Anthony (1986). *A Constituição da Sociedade*. S. Paulo: Martins Fontes.

Giddens, Anthony (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Giddens, Anthony (2000). *Dualidade da Estrutura*. Oeiras: Celta Editora.

Giddens, Anthony (2000a). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Presença.

Giddens, Anthony (2000b). Viver numa Sociedade Pós-Tradiconal. In Ulrich Beck, Anthony Giddens e Scott Lash. *Modernização Reflexiva*. (53-104). Oeiras: Celta.

Giddens, Anthony (2003). *A Constituição da Sociedade*. S. Paulo: Martins Fontes.

Giddens, Anthony (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Giddens, Anthony (2005). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.

Gillardino, Luciano (1995). Tiempo. In *Dicionário de Sociologia*. México: Siglo XXI.

Gimeno-Sacristán, J. (2003). *El Alumno como Invención*. Madrid: Morata.

Girão, Amorim (1945). Origem e evolução do urbanismo em Portugal. *Centro de Estudos Demográficos*, 1: 3-12.

Girão, Amorim (1948). Migrações internas (1840-1940). *Estudos da população portuguesa III*. Coimbra: Centro de Estudos Geográficos F.L.U.C.

Gist, N. P e Fava S. F. (1964). *Urban Society*. New York: Crowell.

Glasman, Dominique (2007). Une enfance sans temps mort. *Scienceshumaines.com*, Grands Dossiers, 8.

Godbey, Geoffrey (1985). *Leisure in Your Life*. Venture: State College.

Godinho, Vitorino Magalhães (1982). *Identité Culturelle et Humanisme Universalisant*. Lisboa: Instituto Português de Ensino à Distância.

Goffman, Erving (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio d'Água.

Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação políticas públicas de Educação*, 40(50): 27-38.

Goldthorpe, J. H. (1983). Women and Class Analysis. *Sociology*, 17 (4): 465-488).

Gómez, Maria José (1996). La Biografía y Autobiografía como Modalidades Metodológicas de Investigación Cualitativa. In Emílio Zayas (Eds). *Histórias de Vida y la Investigación Biográfica*. (187-198). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gonçalves, Albertino (1998). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Braga: Universidade do Minho.

Goodenough, Elizabeth (2003). *Secret Spaces of Childhood*. Michigan: University of Michigan Press.

Goodenough, Elizabeth (2007). *Where Do the Children Play?*. A Study Guide Film. Michigan: SOP, Michigan Television, University of Michigan.

Graue, Elisabeth e Walsh, Daniel (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças – Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gray, David E. (1971). This alien thing called leisure. . In J. F. Murphy (ed.) *Concepts of Leisure*. (42-62). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Greene, Graham (2010). O Poder da Glória. Lisboa: Casa das Letras.

Grigorowitschs, Tamara (2008). O conceito de “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. *Educação Sociedade*, 29(102): 33-54.

Groebel, Jo (1999). O Estudo Global da UNESCO sobre Violência na Mídia – Relatório apresentado ao Director Geral da UNESCO. In Ulla Carlson e Cecília Von Feilitzen (Orgs.). *A Criança e a Violência na Mídia*. S. Paulo: Cortez Editora.

Gross, Edward (1963) A functional approach to leisure analysis. In E. O. Smige (ed.) *Work and Leisure*. (41-52). New Haven: College & University Press.

Grupo Folclórico de Vila Verde (s/d). *Grupo Folclórico de Vila Verde – Mensageiro da sua Terra Ontem, Hoje e Sempre*. Vila Verde: ATAHCA – Associação das Terras Altas do Homem, Cávado e Ave.

Guedes, M. G. (2001). *Aprendizagem motora: problemas e contextos*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Guerra, Isabel Carvalho (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. S. João do Estoril: Principia.

Gutiérrez, Claudio (2006). *Ensayos sobre un nuevo humanismo*. San José: EUNED.

Gutton, Philippe (1973). *Le jeu chez l'enfant*. Paris: Larousse.

## H

Hagen, Rainer e Hagen, Rose-Marie (2004). *Brueghel*. Colónia: Taschen-Público.

Halbwachs, Maurice (1950/1997). *La Memoire Collective*. Paris: Albin Michel.

Halbwachs, Maurice (2004). *Los marcos sociales de la memória*. Barcelona: Anthropos.

Hameline, Daniel e Nóvoa, António (1990). Autobiografia inédita de António Sérgio escrita aos 32 anos no Livre d'Or do Institut Jean-jacques Rousseau (Genève). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29: 141-177.

Hamilton-Smith, Elery (1985). Can the arts be leisure? *World Leisure and Recreation*, 27(3): 15-19.

Hammad, Suzanne (1999). The CRC: 'words on paper' or a reality for children?. *The International Journal of Children's Rights*, 7: 215-237.

Hammel, E. A. (1984). On the \*\*\* of Studying Household Form and Function. In R. Netting *et al.* (eds.). *Households: Comparative and Historical Studies of the Domestic Group*. (29-43). Los Angeles: University of California Press.

Harquevaux, L. et Pelletier, L. (1880/s/d). *200 Jeux d'Enfants – En plein air et a la maison*. Paris: Librairie Larousse.

Heinich, Nathalie (2001). *A Sociologia de Norbert Elias*. Lisboa: Temas e Debates.

Hendrick, Harry (2005). A Criança como Actor Social em Fontes Históricas – Problemas de Identificação e Interpretação. In Pia Christensen e Allison James. *Investigação com Crianças – Perspectivas e Práticas*. (29-54). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Hernández, Alexia Sanz (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1): 99-115.

Hobsbawm, Eric (1988). *Tradições Inventadas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Hobsbawm, Eric (2002). *A Era dos Extremos*. Lisboa: Presença.

Hobsbawm, Eric e Ranger, Terence (1997). *A Invenção das Tradições*. S. Paulo: Paz e Terra.

Holt, John (2001). *Como aprendem as Crianças*. Lisboa: Editorial Presença.

Horelli, Liisa (1998). Creating child-friendly environments: case studies on children's participation in three European countries. *Childhood*, 5(2): 225-239.

Huizinga, Johan (1980). *Homo Ludens*. S. Paulo – Brasil: Editora Perspectiva, S.A.

Huizinga, Johan (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.

## I

Ibañez, Ricardo (1996). La Autobiografía como Método Filosófico. In Emílio Zayas (Eds.). *Las Historias de Vida y la Investigación Biográfica*. (49-76). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Instituto Nacional de Estatística (2004). *Atlas das Cidades de Portugal – Volume II*. Lisboa: INE.

Instituto Nacional de Estatística (2009). *Indicadores Sociais – População e Sociedade*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Iturra, Raul (1990). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra*. Lisboa: Escher.

Iturra, Raúl (1997). *O Imaginário das Crianças*. Lisboa: Fim de Século.

Iturra, Raúl (1998). *Como era quando não era o que sou – o crescimento das crianças*. Lisboa: Profedições.

Iturra, Raúl (1999). Antropologia da Educação: um Percurso sobre Reprodução Social. *Arquivos da Memória*, 6/7: 119-139.

## J

James, Allison (1993). *Childhood Identities: Self in a social relationships in the experience of the child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

James, Allison e Prout, Alan (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in sociological study of childhood*. London: The Falmer Press.

James, Allison, Jenks, Chris and Prout, Alan (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Javeau, Claude (2005). Criança, Infância(s), Criança(s): Que objecto dar a uma ciência social da infância? *Educação e Sociedade*, 26(91): 379-389.

Javeau, Claude (2006). La problematisation de l'enfance, des enfants et de l'enfant dans la société dite 'du risque'. In Regine Sirora. *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. (297-306). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Johnson, Steven (2006). *Tudo o que é Mau Faz Bem*. Lisboa: Lua de Papel.

Josephson, Wendy (1995). *Television Violence: A Review of the Effects on Children of Different Ages*. Canada: Department of Canadian Heritage.

Jurgenson, Juan Luis (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.

## K

Kaplan, Max (1975). *Leisure: Theory and Practice*. New York: John Wiley.

Kaufman, Natalie e Rizzini, Irene (2002). *Globalization and Children. Exploring Potentials for Enhancing Opportunities in the Lives of Children and Youth*. New York: Klumer Academic/Plenum Publishers

Kelly, John R. (1972). Work and leisure: a simplified paradigm. *Journal of Leisure Research*, 4(1): 50-62.

Kelly, John R. (1987). *Freedom to Be: A New Sociology of Leisure*. New York: Macmillan.

Kinoshita, Isami (1984). The Three Generations of Play in Taishido. *Children's Environments Quarterly*, 1(4): 19-28.

Kinoshita, Isami (2009). Charting Generational Differences in Conceptions and Opportunities for Play in a Japanese Neighborhood. *Journal of Intergenerational Relationships*, 7(1): 53-77.

Kishimoto, Tizuko (2003). O jogo e a educação infantil. In Tizuko Kishimoto (ed.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação*. (13-43). S. Paulo: Cortez.

Krom, Marjoke (2006). *A brincar...a brincar....*Lisboa: Apenas Livros.

Kuhn, Thomas (1962/2006). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. S. Paulo: Perspectiva.

## L

Lahire, Bernard (2002). Reprodução ou Prolongamentos Críticos? *Educação e Sociedade*, 78: 37-55.

Lahire, Bernard (2003). *O Homem Plural*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lahire, Bernard (2004). Trajectória Académica e Pensamento Sociológico. *Educação e Pesquisa*, 30(2): 315-321.

Lança, Isabel (2002). *Dicionário de Sociologia*. Porto: Porto Editora.

Lasén, Amparo (1997). Ritmos sociales y arritmia de la modernidad. *Política y Sociedad*, 25: 185-204.

Lash, Scott (2000). A Reflexividade e os seus Duplos. In Ulrich Beck, Anthony Giddens e Scott Lash. *Modernização Reflexiva*. (105-164). Oeiras: Celta.

Lavado, Ana Piedade (1999). Mundos Paralelos – Lúdico e Representação do Real. *Arquivos da Memória*, 6/7: 35-46.

Lavado, Ana Piedade (2007). Etnografia – Do tempo da pressa à pressa do tempo. *Arquivos da Memória*, 1 (Nova Série): 40-55.

Lavega, Pere, Lagardera, Francisco, Molina, Fidel, Planas, Antoni, Costes, Antoni e Ocariz, Unais (2006). Los juegos y Deportes tradicionales en Europa: entre la tradición e la modernidad. *Apunts – Educación Física e Deportes*, 85: 68-81.

Leandro, Maria Engrácia (1994). Complexidade das Estruturas Familiares na Sociedade Moderna. *Theológica*, 29(2), (2.<sup>a</sup> série): 13-29.

Leandro, Maria Engrácia (2001). *Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.

Lee, Nick (2001). *Childhood and Society. Growing up in age of uncertain*. Maidenhead: Open University Press.

Lefebvre, Henri (1968). *Le droit à la ville*. Paris: Anthropos.

Lefebvre, Henri (1974). *A Produção do Espaço*. Paris: Anthropos.

Leite, Sofia (2003). Famílias em Portugal: breve caracterização socio-demográfica com base nos Censos de 1991 e 2001. *Revista de Estudos Demográficos*, 33: 23-39.

Leite, Sofia (2004). Breve sociografia sobre as famílias reconstituídas portuguesas. *Revista de Estudos Demográficos*, 35: 53-90.

Lejeune, Philippe (1975). *Le Pacte Autobiographique*. Paris: Editions du Seuil.

Lejeune, Philippe (2005). *Signes de vie. Le Pacte autobiographique 2*. Paris: Seuil.

Leontiev, Alexei (1976). O Homem e a Cultura. In Friedrich Engels et al. *O Homem e a Cultura*. (33-77). Lisboa: Iniciativas Editoriais.



Leroi-Gourhan, André (1984). *O Gesto e a Palavra. 1 – Técnica e Linguagem*. Lisboa: Edições 70.

Leroy-Gourhan, André (1987). *O Gesto e a Palavra. 2 – Memória e Ritmos*. Lisboa: Edições 70.

Lévy, Pierre (1998). A revolução contemporânea em matéria de comunicação. *FAMECOS*, 9: 37-49.

Lévy, Pierre (2001). *O que é virtual?*. Coimbra: Quarteto.

Liebel, Manfred (2000). *La Otra Infancia. Niñez Trabajadora y Acción Social*. Lima: IFEJANT.

Lima, Augusto, Martinez, Benito e Lopes Filho, João (1982). *Introdução à Antropologia Cultural*. Lisboa: Presença.

Lima, Fernando Pires de (1963). O Valor Educativo dos Jogos Infantis. In VV.AA. *Actas do 1.º Congresso de etnografia e Folclore*. (Vol. II: 227-232). Lisboa: Biblioteca Social e Cooperativa.

Llera, Jesús Beltrán (1991). Sentido Psicológico del Juego. In Tomás Andrés Tripero. *Juegos, Juguetes y Ludotecas*. (11-27). Madrid: Publicaciones Pablo Montesino.

Lopes, Jader e Vasconcelos, Tânia (2006). Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1): 103-127.

Lopes, João Teixeira (2007). Andante, andante: tempo para andar e descobrir o espaço público. *Sociologia*, 17/18: 69-80.

Lorenzo Fernández, X. (1958/1992). *Enredos. Alicerces, nº 2*. S. Tiago de Compostela: Museo do Pobo Galego.

Losa, Ilse (1954). *Nós e a Criança*. Porto: Porto Editora.

Luc, Jean-Noël (1998). Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant. In Egle Becchi e Dominique Júlia. *Histoire de l'Enfance en Occident – Tome 2*. (304-331). Paris: Seuil.

Lundberg, George, Komarovsky, Mirra e McInnery, Mary Alice (1934). *Leisure – A Suburban Study*. New York: Columbia University Press.

## M

Machado, Fernando, Ávila, Patrícia e Costa, António Firmino (1995). Origens sociais e estratificação dos cientistas. In Jorge Correia Jesuino. *A Comunidade Científica Portuguesa nos finais do século XX*. (109-138). Oeiras: Celta.

Magalhães, J. (1994). *Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime. Um Contributo para a História da Alfabetização e da Escolarização em Portugal*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.

Magalhães, Justino (1997). Um Contributo para a História da Educação da Infância em Portugal. In Manuel Pinto e Manuel Sarmiento (Orgs). *As Crianças: Contextos e Identidades*. (113-145). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Magalhães, Maria da Graça (2004). Núcleos familiares monoparentais. *Revista de Estudos Demográficos*, 35: 37-52.

Maia, Mário e Coelho, Paulo (2005). *O Jogo do beto no Concelho da Lousã*. Lousã: Paulo Araújo e Mário Rodrigues.

Maia, Rui Leandro (2002). Geração. In *Dicionário de Sociologia*. Porto: Porto Editora.

Malaguzzi, L. (1999). História, ideia e filosofia básica. In Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (59-104). Porto Alegre: Artmed.

Malta, Paula Alexandra (2000). Das Relações entre Tempo Livre, Lazer e Turismo. *Cadernos do Noroeste*, 13(1): 219-239.

Malta, Paula, Gonçalves, António e Pereira, Beatriz (2002). Contextualização e topologia dos espaços verdes. In Beatriz Oliveira Pereira (coord.). *Espaços de Lazer para a Infância na Região Norte*. (43-51). Porto: Comissão de Coordenação da Região Norte.

Mannheim, Karl (s/d). *Sociologia do Conhecimento – II volume*. Porto: Rés – Editora.

Manson, Michel (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos*. Lisboa: Teorema.

Marc, Edmond e Picard, Dominique (s/d). *A Interação Social*. Porto: Rés-Editora.

Marchi, Rita e Sarmento, Manuel Jacinto (2008). Radicalização da Infância na Segunda Modernidade: para uma sociologia da infância crítica. *Configurações*, 4: 91-113.

Maria, Albino e Nunes, Manuel (2007). *Actividade Física e Desportiva – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Marín, António Lucas (1979). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Editorial Notícias.

Marín, José (2007). Globalização, diversidade cultural e desafios para a educação. *Revista de Educação Pública*, 16(30): 139-160.

Marques, A. R., Neto, C. and Pereira, B. O. (2001). Changes in school playground to reduce aggressive behavior. In M. Martinez (Ed.). *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. (137-145). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Martinez, Andrea (1992). *Scientific Knowledge about Television Violence*. Canada: Canadian Radio-television and Telecommunications Commission.

Martins, José de Souza (2008). A fotografia e a vida quotidiana: ocultações e revelações. In José Machado Pais, Clara Carvalho e Neuza Mendes de Gusmão. *O Visual e o Quotidiano*. (33-70). Lisboa: ICS.

Matthews, Peter et al. (2009). *Políticas de Valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Máximo, Lúcia, Azevedo, Ana e Oliveira-Formosinho, Júlia (2004). Tempos Livres e Brincadeiras – para quando um reencontro de um direito perdido nas malhas da escolarização?. In Júlia Oliveira-Formosinho (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. (97-130). Lisboa: Universidade Aberta.

Mayall, Berry (2005). Conversas com Crianças. Trabalhando com Problemas Geracionais. In Pia Christensen e Allison James. *Investigação com Crianças – Perspectivas e Práticas*. (123-141). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Mead, George Herbert (1961). The I and The Me. In T. Parsons et al. *Theories of Society, Vol. I*. (163-168). New York: Free Press of Glencoe (Reprinted from George Herbert Mead (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press).

Mead, George Herbert (1961a). Internalized Others and the Self. In T. Parsons et al. *Theories of Society, Vol. II*. (829-830). New York: Free Press Of Glencoe.

Mead, George Herbert (1999). *Espiritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.

Mead, Margaret (1970). *O Conflito de Gerações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Mead, Margaret (1985). *Educacion y Cultura en Nueva Guinea*. Barcelona: Paidós.

Mechling, Jay (2000). Children's Folklore, Children's Brain. *News Directions in Folklore*, n.º 4(2): 1-8.

Medeiros, Margarida (2008). A vigilância fotográfica e a construção do sentimento nostálgico. In José Machado Pais, Clara Carvalho e Neuza Mendes de Gusmão. *O Visual e o Quotidiano*. (71-85). Lisboa: ICS.

Meireles, J. R. (1983). Tempos Livres. In Polis – Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado. *Antropologia, Direito, Economia e Ciência Política*. (1150-1154). Lisboa/S.Paulo: Verbo.

Mello, Alexandre Marcos de (2005). Jogos tradicionais e brincadeiras infantis. In Lamartine Dacosta (org.). *Atlas do Esporte no Brasil*. (35-36). Rio de Janeiro: CONFEF.

Michelet, André (1999). *Le jeu de l'enfant: progrès et problèmes*. Quebeque: Ministère l'Education.

Miles, M. B. e Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*. London: Sage.

Ministério da Educação – Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma – Relatório Final*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1996). *Muitos Anos de Escolas – Volumes I e II*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) (2008). *A Educação em Números*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) – Ministério da Educação.

Mollo-Bouvier, Suzanne (1998). Les rites, les temps et la socialisation des enfants. *Éducation et Sociétés*, 2: 73-89.

Mollo-Bouvier, Suzanne (2000). Les Dimensions sociologiques des modes de vie des enfants. Dans Djamila Saadi-Mokrane, (éd.). *Société et cultures enfantines*. (39-44). Lille: Éditions du CSU Lille III.

Mollo-Bouvier, Suzanne (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Edu. Soc.*, 26(91): 391-403.

Montandon, Cleopâtre (2001). Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 112: 33-60.

Monteiro, Filipe Silva (2002). *O Direito de Castigo ou o direito dos pais baterem nos filhos*. Braga: Livraria Minho.

Montessori, Maria (s/d). *Da Infância à Adolescência*. Queluz-de-Baixo: Portugália Editora.

Moore, Stephen (2002). *Sociologia*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Moreira, Amélia Frazão (1996). A Aprendizagem no Grupo Doméstico. In Raúl Iturra. *O Saber das Crianças*. (27-66). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.

Moreira, Amélia Frazão (2000). Saberes e aprendizagens de crianças em Meio rural. In VV.AA. *Actas Congresso Internacional "Os Mundos Sociais e Culturais da Infância"*. (Vol. III: 262-267). Braga: Universidade do Minho.

Morin, Edgar (1999). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Murphy, James F. (1974). *Concepts of Leisure: Philosophical Implications*. Englewood: Prentice-Hall.

## N

Nabhan, Gary Paul (1994). *The geography of childhood: why children need wild places*. Boston: Beacon Press.

Närvänen, Anna-Liisa e Näsman, Elisabet (2004). Childhood as generation or life phase? *SAGE Publications*, 12 (1): 71-91.

National Geographic (2009). *A Jornada do Homem*. Lisboa: Lusomundo (DVD).

Negroponte, Nicholas (1996). *Ser Digital*. Lisboa: Caminho.

Neto, Carlos (1996). Time and Space of Children's Play: routines and social change. Comunicação apresentada à XIII IPA World Conference. *Dimensions of Play*. Finlândia (documento policopiado).

Neto, Carlos (ed.) (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Edições FMH.

Neto, Carlos (1997a). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In Carlos Neto. *Jogo e desenvolvimento da criança*. (10-22). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Neto, Carlos (1998). O Desenvolvimento da Criança e a Perspectiva Ecológica do Jogo. In Rui Krebi, Fernando Coletti e Thaís Beltram, (Orgs.) *Discutindo o Desenvolvimento Infantil*. (161-174). Brasil: Sociedade Internacional Para o Estudo da Criança.

Neto, Carlos (2000). O Jogo e Tempo Livre nas Rotinas de Vida Quotidiana de Crianças e Jovens. In Câmara Municipal de Lisboa – Departamento de Acção Social (Eds.). *Seminário de Tempos Livres: A Criança, o Espaço, a Ideia*. (11-20). Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.

Neto, Carlos (2001). Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In M. Guedes. (Ed.). *Aprendizagem Motora: Problemas e Contextos*. (193-220). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Neto, Carlos (2006). Actividade Física e Saúde. As Políticas para a Infância. *Boletim IAC*, 82 (Separata n.º 20).

Neumeyer, Martin H. e Neumeyer, Esther S. (1958). *Leisure and Recreation*. New York: Ronald Press.

Nisbet, J. e Watt, J. (1984). Case Study. In J. Bell et al. (Ed.). *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. (72-92). London: Harper y Row/The Open University.

Nogueira, Carlos (2007). *Aspectos do Cancioneiro Infantil e Juvenil de Transmissão Oral*. Lisboa: Apenas Livros.

Noyon, Roger e Van der Spek, Mieke (1995). Playing the game; Children's freedom of movement in the streets. *Journal of Housing and the Built Environment*, 10(4): 313-330.

Nunes, A. Sedas (1964). Portugal, sociedade dualista em evolução. *Análise Social*, 2(7-8): 407-462.

## O

OIT (2006). Faits et Chifres. *Les enfants victimes de la violence au travail*. Genève: OIT- Département de la communication et de l'information publique.

Olabuénaga, José Ignacio (2003). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Duesto.

Oldman, D. (1991). Conflit and accommodation between ideologies in the regulation of children's rights. Paper to the Conference on Social Policies for Children and Adolescents, Florence, printed as "I diritti del bambino: conflitto e compromesso tra ideologie. In *Politiche Sociali Per l'Infanzia e l'Adolescenza*. Milano: Edizioni Unicopli.

Oliveira, Catarina (Coord.) (2007). *Patrimónios do nosso brincar, brinquedos e jogos das 4 cidades*. Edição conjunta das Câmaras Municipais do Fundão, Marinha Grande, Montemor-o-Novo e Vila Real de Santo António.

Oliveira, Paulo de Sales (1999). *Vidas Compartilhadas – Cultura e coeducação de gerações na vida cotidiana*. S. Paulo: HUCITEC.

Olivier, Camille (1976). *A criança e os tempos livres*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Opie, Iona (2001). Foreword. In Julia Bishop e Mavis Curtis. *Play today in the primary school playground*. (X-XIV). Buckingham – Philadelphia: Open University Press.

Opie, Iona e Opie, Peter (1959). *The Lore and Language of Schoolchildren*. Oxford: University Press.

Opie, Iona e Opie, Peter (1959a). *Children's Games in Street and Playground. Chasing. Catching. Seeking. Hunting. Racing. Duelling. Exercising. Daring. Guessing. Acting. Pretending*. Oxford: The Clarendon Press.

Opie, Iona e Opie, Peter (1976). Street Games: Counting-out and chasing. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Org.). *Play: Its role in development and evolution*. (395-412). New York: Penguin Books.

Ortega, F. (2004). The new public space of politics. *Revue Internationale de Sociologie*, 14(2): 209-221.

Ortiz, Jesus Ortega (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural*. (Tesis de Doctorado). Alicante: Universidad de Alicante.

## P

Pais, José Machado (1986). Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. *Análise Social*, 22(90): 7-57.

Pais, José Machado (1990). A construção sociológica da Juventude – alguns contributos. *Análise Social*, 25(105-106) (1.º/ 2.º): 139-165.

Pais, José Machado (1992). A vida como aventura: uma nova ética para o lazer?. In *Actas do Congresso Mundial do Lazer*. (99-110). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Pais, José Machado (1996). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Pancera, Carlo (1993). *Estudios de História de la Infância*. Barcelona: PPU.

Papert, Seymour (1996). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio d'Água.

Pardal, Luís e Correia, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.

Parker, Stanley R. (1976). *The Sociology of Leisure*. London: Allen & Unwin.

Parlebas, Pierre (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Parlebas, Pierre (2005) “El joc, emblema d'una cultura”. In Enciclopèdia Catalana. “*Jocs i Esports tradicionals*”. *Tradicionari Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya*. (Volume 3: 13-20). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

Parrv, Jim e Long Jonathan (1988). Immaculate concepts? Paper to the *Second International Conference of the Leisure Studies Association*, University of Sussex, Brighton, England, 29 June - 3 July (Authors: Leeds Univ. & Leeds Polytechnic).

Parsons, Talcott e Bales, Robert (1968). *Family, socialization and Interaction Process*. London: Routledg.

Pastor, Rosario Sanz (1991). El Juego: de nuestros padres a nuestros hijos. In Tomás Triperio (coord.). *Juegos, Juguetes y Ludotecas*. (77-85). Madrid: Publicaciones Pablo Montesino.

Patrício, Manuel Ferreira (1997). A Escola Axiológica. In Manuel Ferreira Patrício (Org.). *A Escola Cultural e os Valores*. (30-52). Porto: Porto Editora.

Pellegrini, A. D., y Smith, P. K. (1993). School recess: Implications for education and development. *Review of Educational Research*, 63(3): 51-67.

Peralta, Elsa (2007). Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. *Arquivos da Memória*, 2 (Nova Série): 4-23.

Perec, Georges (1975). *W ou le souvenir d'enfance*. Paris: Denoël.

Pereira, B., Neto, C., Smith, P. K. & Angulo J.C. (2002). Reinventar los Espacios de Recreo. Prevenir los comportamientos agresivos. *Cultura y Educación*, 14(3): 297-311.

Pereira, Beatriz e Neto, Carlos (1994). O tempo livre na infância e as práticas lúdicas realizadas e preferidas. *Ludens*, 14(1): 35-41.

Pereira, Beatriz e Neto, Carlos (1997). A infância e as práticas lúdicas. In Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento. *As Crianças – Contextos e Identidades*. (217-264). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

Pereira, Beatriz e Neto, Carlos (1999). As crianças, o lazer e os tempos livres. In Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento. *Saberes sobre as crianças – Para uma Bibliografia sobre a Infância e as Crianças em Portugal (1974-1998)*. (83-107). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

Pereira, Beatriz Oliveira (1993). *Estudo da Ocupação dos Tempos Livres da Criança dos 3 aos 10 anos em Diferentes Contextos Sociais*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Pereira, Beatriz Oliveira (2002). *Para uma Escola sem Violência*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e Tecnologia – Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Pereira, Beatriz Oliveira (2002a). Contextualização e tipologia dos espaços desportivos. In Beatriz Oliveira Pereira (coord.). *Espaços de Lazer para a Infância na Região Norte*. (21-25). Porto: Comissão de Coordenação da Região Norte.

Pereira, Beatriz Oliveira (2002b). Conclusões gerais e recomendações. In Beatriz Oliveira Pereira (coord.). *Espaços de Lazer para a Infância na Região Norte*. (137-149). Porto: Comissão de Coordenação da Região Norte.

Pereira, Beatriz Oliveira (2006). Lazer e educação na infância. Pensar os espaços de recreio. In João Elói Carvalho (org.). *Lazer no Espaço Urbano: Transversalidade e Novas Tecnologias*. (19-32). Curitiba: Champagnat.

Pereira, Sara (1998). *A Televisão na Família – Processos de Mediação em Crianças em Idade Pré-Escolar*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (policopiado).

Pereira, Sara (2007). A regulação da televisão para crianças em Portugal: Estado da situação e proposta de acção. *Comunicação e Sociedade*, 11: 109-126.

Pereira, Sara, Pinto, Manuel e Pereira, Eulália (2009). *A Televisão e as Crianças. Um ano de programação na RTP1, RTP2, SIC e TVI*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Pereira, Sara, Pereira, Luís e Pinto, Manuel (2010). *Videojogos – Saltar para outro nível*. Braga: CECS – UM.

Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

Pessoa, Fernando (2006). *Livro do Desassossego*. Lisboa: Planeta DeAgostini.

Pfister, G. (1991). Integração no ambiente, experiências motoras e actividades desportivas de raparigas e mulheres. In Câmara Municipal de Oeiras (Ed.). *Congresso Europeu Desporto Para Todos. Os espaços e os equipamentos desportivos*. (129-140). Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

Piaget, Jean (1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, Jean (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.

Picão, José da Silva (1983). *Através dos Campos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Piedade, Ana Felisbela (1996). No Trilho dos Pequenos Deuses. Aprendizagem da Memória. *Arquivos da Memória*, 1: 41-56.

Pieper, Josef (1965). *Leisure: The Basis of Culture*. London: Fontana.

Pina Cabral, João de (1989). *Filhos de Adão, Filhas de Eva: a visão do mundo camponesa do Alto Minho*. Lisboa: D. Quixote.

Pintassilgo, Joaquim e Costa, Rui (2007). A Construção Histórica do Tempo Escolar em Portugal (do final do século XIX às primeiras décadas do século XX). In J. Gómez Fernández, G. Espigado Tocino, & M. Beas Miranda (Eds.). *La escuela y sus escenarios*. (105-130). El Puerto de Santa Maria: Concejería de Cultura del Ayuntamiento de El Puerto de Santa Maria.

Pinto, Conceição Alves (1995). *Sociologia da Escola*. Amadora: McGraw – Hill, L.da.

Pinto, Graça Alves (1998). *O Trabalho das Crianças. De pequenino é que se torce o pepino (e o destino)*. Oeiras: Celta.

Pinto, Manuel (1995). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Pinto, Manuel (1997). A Infância como Construção Social. In Manuel Sarmiento e Manuel Pinto (Coord.). *As Crianças – Contextos e Identidades*. (33-73). Braga: CEC – Universidade do Minho.

Pinto, Manuel (2000). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto: Edições Afrontamento.

Pinto, Manuel e Sarmiento, Manuel (coords) (1999). *Saberes sobre as crianças – para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Pires, António Geraldo (2006). A rua como lugar de formação da cidadania, prazer e felicidade. In João Elói Carvalho (org.). *Lazer no Espaço Urbano: Transversalidade e Novas Tecnologias*. (63-69). Curitiba: Champagnat.



- Pires, José Cardoso (1998). *De Profundis Valsa Lenta*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Plaisance, Eric (2004). Para uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*, 25(86): 221-241.
- Planella, Jordi (2000). O que se sabe e nunca se diz: maus-tratos à infância numa perspectiva histórica. *Infância e Juventude*, 4: 99-120.
- Poirier, Jean, Clapier-Valladon, Simone e Raybaut, Paul (1995). *Histórias de Vida*. Oeiras: Celta.
- Pombo, Olga (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Pombo, Olga (2005). Interdisciplinaridade e integração de saberes. *Liine em Revista*, 1(1): 3-15.
- Pontes, Fernando e Magalhães, Cecília (2002). A Estrutura da Brincadeira e a Regulação das Relações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(2): 213-219.
- Pontes, Fernando e Magalhães, Cecília (2003). A Transmissão da Cultura da Brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2): 117-124.
- Postman, Neil (1994). *The disappearance of childhood*. New York: Vintage Books.
- Postman, Neil (2005). *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5): 1-6.
- Pronovost, Gilles (1989). Les transformations des rapports entre le temps de travail et le temps libre. *Temps et Société*, 15: 37-61.
- Pronovost, Gilles (1989a). The Diversity of Social Time: The Role of Institutions. *Current Sociology*, 37(3): 37-62.
- Pronovost, Gilles (1996). *Sociologie du Temps*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Pronovost, Gilles (1998). The Sociology of Leisure. *Current Sociology*, 46(3): 139-150.
- Prout, Alan (2000). Children's Participation: Control and Self-realization in British Late Modernity. *Children y Society*, 14: 304-315.
- Prout, Alan (2004). *Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança (texto policopiado).
- Prout, Alan (2005). *The Future of Childhood*. London: Routledge Falmer.
- Prout, Alan & James, Allison (1990). A new paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In Allison James & Alain Prout (Ed.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. (7-33). London: The Flamer Press.
- Pujadas, J. J. Muñoz (1992). El método biográfico. El uso de las historias de vida en las ciencias sociales. *Cuadernos Metodológicos*, 5.

## Q

Quico, Célia (2008). *Audiências dos 12 aos 18 anos no contexto da convergência dos media em Portugal: emergência de uma cultura participativa?*. (Dissertação de Doutoramento). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa – Departamento de Ciências da Comunicação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Quinteiro, Jucirema (2002). A Emergência de uma Sociologia da Infância no Brasil. *Perspectiva*, 20: 137-162.

Quivy, Raymond e Campenhoudt, LucVan (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Qvortrup, Jens (1991). Childhood as a Social Phenomenon – An Introduction to a Series of National Reports. *Eurosocial – Report 36/1991*. Vienne: European Centre.

Qvortrup, Jens (1995). “Childhood in Europe”: a New Field of Social Research. In Lynne Chisholm et al. (Ed.). *Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. (7-21). Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Qvortrup, Jens (1999). *A Infância na Europa: Novo Campo de Pesquisa Social*. Braga: CEDC/IEC – Universidade do Minho.

Qvortrup, Jens (2000). Generations – an important category in sociological research. In VV.AA. *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. (Vol. II: 102-113). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Qvortrup, Jens (2001). “Childhood as a Social Phenomenon Revisited”. In M. Bois-Reymond & H. Sunker. *Childhood in Europe. Approaches, Trends, Findings*. (215-241). New York: Peter Lang Publications.

Qvortrup, Jens (2005). Macro-análise da Infância. In Pia Christensen e Allison James. *Investigação com crianças – Perspectivas e Práticas*. (73-96). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

## R

Rabaçal, Alfredo (1968). *Os conceitos de Folclore e Etnografia em Portugal e no Brasil*. Barcelos: Museu de Cerâmica Popular portuguesa.

Rabecq-Maillard, M. M. (1973). Prefácio. René Alleau. *Dicionário de Jogos*. Porto: Editorial Inova.

Ramirez, Francisco O. (1991). Reconstitución de la infancia. Extensión de la condición de persona y ciudadano. *Revista de Educación*, 294: 197-220.

Ramos, Graciliano (1945/1997). *Infância*. Lisboa: Caminho.

Rauch, André (1995). As férias e a natureza revisitada. In Alain Corbin. *A História dos Tempos Livres*. (93-135). Lisboa: Teorema.

Read, Herbert (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Reboul, Olivier (1977). *La Philosophie de l'Éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.

Rechia, Simone (2006). O Pulsar da Vida Urbana: o espaço, o lugar e os detalhes do quotidiano. In João Elói Carvalho (org.). *Lazer no Espaço Urbano: Transversalidade e Novas Tecnologias*. (91-102). Curitiba: Champagnat.

- Revel, Jacques (1990). *A Invenção da Sociedade*. Lisboa: DIFEL.
- Rheingold, Howard (1996). *A Comunidade Virtual*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, Aquilino (1962) *O Livro da Marianinha*. Lisboa: Bertrand.
- Richards, T. J. e Richards, L. (1998). Using Computers in Qualitative Research. In Norman Denzin an Y. S. Lincoln (eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. (211-245). London: Sage.
- Richez, Jean Claude (1995). Um tempo novo para os operários: as férias pagas (1930-1960). In Alain Corbin. *A História dos Tempos Livres*. (458-503). Lisboa: Teorema.
- Rizzini, Irene (2004). Infância e Globalização. *Sociologia, Problemas e Prática*, 4: 11-26.
- Rocha, Cristina e Ferreira, Manuela (1994). Alguns Contributos para a Compreensão da Construção Médico-Social da Infância em Portugal (1820-1950). *Educação, Sociedade & Cultura*, 2: 59-90.
- Roucous, Nathalie (1986). *Les centres de loisirs, l'animation et le jeu*. Université Paris XIII: Memoire de DESS Sciences du Jeu.
- Roucous, Nathalie (2003). Enfance, Loisirs et Scolarization. Genève: *Symposium "Sociologie de la petite enfance e scolarization precoce"* (documento policopiado).
- Roucous, Nathalie (2006). Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur. In Regine Sirota. *Éléments pour une Sociologie de l'Enfance*. (235-244). Rennes: Presses Univeisitaires de Rennes.
- Roucous, Nathalie (s/d). *Les Loisirs de l'enfance ou le défi de l'éducation informelle*. Paris: Experice Paris 13/Paris 8 (documento policopiado).
- Rousseau, Jean Jacques (1762/1966). *Contrato Social*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rousseau, Jean Jacques (1976). *Les Confessions*. Paris: Bordas.
- Rousseau, Jean-Jacques (1990). *Emílio*. (Vol. 1). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Rousseau, Jean Jacques (1782/2009). *Confessions of Jean-Jacques Rousseau*. London: BiblioBazaar.
- Ruddick, Sue (2003). The politics of aging: globalization and the restructuring of youth and childhood. *Antipode*, 35: 334-362.
- Russel, Bertand (1977). *História da Filosofia Ocidental*. Rio de Janeiro: Cia.
- S**
- Sadornil, Dionísio del Rio (1996). Elaboración de una História de Vida: Complementariedad de Fuentes y Técnicas. In Emílio Zayas (coord.). *Las Histórias de Vida y la Investigación Biográfica. Fundamentos y Metodologia*. (137-160). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Saint-Exupéry, Antoine (2007). *O principezinho*. Queluz de Baixo – Barcarena: Presença.

Salgado, Lucília et al. (2007). *Relatório de Actividade de Enriquecimento Curricular Desenvolvidas pela Escola Superior de Educação de Coimbra*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Sampaio, Daniel (2007). Desigualdades Tecnológicas. *Pública*, Edição de 14 de Outubro, p. 82.

Sampaio, Daniel (2007a). Brincar. *Pública*, Edição de 28 de Outubro, p. 82.

Samuel, Nicole (1992). Le Loisir, Temps Social. *Projet*, 229: 7-15.

Sanches, Ribeiro (1760/2003). *Cartas Sobre a Educação da Mocidade*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Sanmartin, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.

Santo Agostinho (1987). *Confissões*. São Paulo: Nova Cultural.

Santo Agostinho (2010). *Confissões*. Lisboa: Público.

Santos, Boaventura Sousa (1998). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura Sousa (org.) (2001). *Globalização – Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura Sousa (2002). *Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.

Santos, M.<sup>a</sup> de Lourdes Lima (1988). Questionamento à volta de três noções (a grande cultura, a cultura popular, a cultura de massas). *Análise Social*, 24(101-102), (2.<sup>a</sup>/3.<sup>a</sup>): 689-702.

Santos, M.<sup>a</sup> de Lourdes Lima (1992). A elite intelectual e a difusão do livro nos meados do sec. XIX. *Análise Social*, 27(116/117): 539-546.

Saraceno, Chiara (1997). *Sociologia da Família*. Lisboa: Estampa.

Saramago, José (2006). *As Pequenas Memórias*. Lisboa: Caminho.

Sarmiento, Clara (2000). *Rimas Infantis: A Poesia do recreio*. Porto: Afrontamento.

Sarmiento, Manuel e Pinto, Manuel (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Manuel Pinto e Manuel Sarmiento (coords.). *As Crianças. Contextos e identidades*. (9-30). Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Sarmiento, Manuel e Pinto, Manuel (Coord.) (1997). *As Crianças – Contextos e Identidades*. Braga: CEC – Universidade do Minho.

Sarmiento, Manuel (2000). Os ofícios da Criança. In VV.AA. *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. (Vol. II: 125-143). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2000a). A infância e o trabalho: a (re)construção social dos “ofícios da criança”. *Fórum Sociológico*, 3/4 (II.<sup>a</sup> Série): 33-47.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2000b). *Lógicas de Acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2002). Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. *Educação e Sociedade*, 78: 265-283.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2.<sup>a</sup> Modernidade. In M. J. Sarmiento e A. B. Cerisara (orgs.). *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância*. (9-34). Porto: ASA.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2005). Gerações e Alteridade: interações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 91(26): 361-378.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2006). Imagens Sociais e (in)Visibilidade da Infância. In Manuel Jacinto Sarmiento. *Sociologia da Infância – Relatório da Disciplina*. (86-103). Braga: Universidade do Minho.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2006a). Organizações Sociais e Cidadania da Infância. In Manuel Jacinto Sarmiento. *Sociologia da Infância – Relatório da Disciplina*. (267-279). Braga: Universidade do Minho.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2006b). Administração Simbólica da Infância e da Educação. In Manuel Jacinto Sarmiento. *Sociologia da Infância – Relatório da Disciplina*. (215-231). Braga: Universidade do Minho.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2006c). Imaginário e Culturas da Infância. In Manuel Jacinto Sarmiento. *Sociologia da Infância – Relatório da Disciplina*. (157-171). Braga: Universidade do Minho.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2006d). Participação e Acção Política das Crianças. In Manuel Jacinto Sarmiento. *Sociologia da Infância – Relatório da Disciplina*. (199-212). Braga: Universidade do Minho.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2008). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In Manuel Sarmiento e Maria Cristina Gouvea. *Estudos da Infância*. (17-39). Petrópolis: Vozes.

Sarmiento, Manuel Jacinto, Tomás, Catarina e Soares, Natália (2004). Globalização, Educação e (Re) Institucionalização da Infância Contemporânea. In VV.AA. *VII Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: UCAM – Universidade Cândido Mendes.

Sarmiento, Manuel, Silva, Raquel e Costa, Salete (1999). As Penas do Galo de Barcelos: Infância, Trabalho e Lazer no Vale do Cávado. *Arquivos da Memória*, 6/7: 47-64.

Sartre, Jean-Paul (1984). *As palavras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Schibotto, Gangi (2009). Espaço Público e Participação Infantil. *Ciclo de Conferências de Sociologia da Infância*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança (documento policopiado).

Schlee, Andrey Rosenthal (2001). Espaços Lúdicos. In Marli Pires Santos (org.). *A Ludicidade como Ciência*. (45-49). Petrópolis: Vozes.

Schnapper, Dominique (2000). *A Compreensão Sociológica*. Lisboa: Gradiva.

Schumpeter, Joseph (1972). *Imperialisme et classes sociales*. Paris: Minuit.

Seabra, Teresa (2000). As Crianças em Casa e na Escola: Textos e Contextos Cruzados. *Fórum Sociológico*, 3/4 (II Série): 71-93.

Sebastião, João (2000). A Infância em Portugal: alguns equívocos e interrogações. *Fórum Sociológico*, 3/4 (II.ª Série): 113-125.

Segalen, Martine (1999). *Sociologia da Família*. Lisboa: Terramar.

Serra, Emília y Viquer, Paz (1998). *La Infância de Fin de Siglo – Madres Trabajadoras, Clima Familiar y Autonomia*. Madrid: Síntesis.

Serra, Mário Cameira (2001). *O Jogo e o Trabalho*. Lisboa: Colibri/Inatel.

Serrano, J. (1996). *Envolvimento social e desenvolvimento da criança – estudo das rotinas de vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.

Serrano, J. e Neto, C. (1997). As rotinas de vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano. In Carlos Neto (ed.). *Jogo e desenvolvimento da criança*. (206-225). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Serrano, João Júlio (2003). *Mudanças Sociais e Estilos de Vida no Desenvolvimento da Criança*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Setton, Maria da Graça (2002). Família, escola e mídia. *Educação e Pesquisa*, 28(1): 107-116.

Setton, Maria da Graça (2004). A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, 17: 335-350.

Silva, Alberto Nídio (2003). *Contextos e Pretextos Para Novos Espaços Educativos*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.

Silva Graça, Miguel (2006). Espaços públicos e uso colectivo de espaços privados. In Jorge Vítor Oliveira (coord.). *Cultura Light*. (107-115). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Silva, Augusto Santos (1994). *Tempos Cruzados – Um Estudo Interpretativo da Cultura Popular*. Porto: Afrontamento.

Silva, Cristóvão e Morais, Manuel (1958). *Jogos Tradicionais portugueses*. Lisboa: Direcção-geral do Ensino Primário.

Silva, Lúcia O. (2004). A Internet – a geração de um novo espaço antropológico. In André Lemos e Marcos Palacios. *Janelas do Ciberespaço – Comunicação e Cibercultura*. (152-172). Porto Alegre: Sulina.

Silva, Lúcio Craveiro (1959). *A Idade do Social*. Braga: Livraria Cruz.

Silva, Luís (2008). Contributo para o estudo da pós-ruralidade em Portugal. *Arquivos da Memória*, 4 (Nova Série): 6-24.

Silva, Manuel Carlos (1998). *Resistir e Adaptar-se*. Porto: Afrontamento.

Silva, Manuel José (2001). Rousseau, o primeiro ecologista. *Diacrítica*, 16: 213-228).

Silva, Maurício Roberto (2003). *Trama Doce-Amarga (Exploração do) Trabalho Infantil e Cultura Lúdica*. S. Paulo: HUCITEC/Unijuí.

- Simmel, Georg (1986). *Sociologia, 1 e 2. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza.
- Simmel, Georg. (2004). O Cruzamento de Círculos Sociais. In M. Braga Cruz (org.). *Teorias Sociológicas*. (529-578). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simpson, Jacqueline e Roud, Steve (2000). Children's Folklore. In *A Dictionary of English Folklore*. Oxford: University Press.
- Sirota, Regine (1993). Le Metier d'Élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104.
- Sirota, Regine (1994). L'enfant dans la sociologie de l'éducation: un fantôme ressuscite?. *Revue de L'Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles*, 1-2: 147-163.
- Sirota, Régine (2001). Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objecto e do Olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 112: 7-31.
- Sirota, Regine (2006). Predre au Sérieux, un Rite de l'Enfance: L'Anniversaire. In Regine Sirota (Dir.). *Éléments pour une Sociologie de l'Enfance*. (51-62). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Smith, Robert (1957/1983). *Where Did You Go? Out. What Did You Do? Nothing*. London: Lexikos.
- Soares, Carlos (1920). Tempos lectivos. *A Federação Escolar*, 427: 1.
- Soares, Luís (1999). Contra a Corrente: Sete premissas para construir uma comunidade virtual. In José Augusto Alves, Pedro Campos e Pedro Quelhas Brito (coords). *O Futuro da Internet – Estado da arte e tendências de evolução*. (75-77). Lisboa: Centro Atlântico.
- Soares, Natália Fernandes (2005). Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Stone, Joseph e Church, Joseph (1972). *Infância e Adolescência*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Strauss, Anselm, and Corbin, Juliet, (eds.) (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Sue, Roger (1991). De la Sociologie des Loisirs à la Sociologie des Temps Sociaux. *Sociétés*, 32: 173-181.
- Sue, Roger (1993). *Le Loisir*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sue, Roger (1994). *Temps e ordem social*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sullerot, Evelyne (1997). *A Família – Da crise à necessidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sutton-Smith, B., Mechling, J., Johnson, T. W., and McMahon, F. R. (dir.). (1995). *Children's Folklore: A Source Book*. New York/London: Garland Publishing.
- Sutton-Smith, Bryan (1986). *Toys as Culture*. New York: Amereon.
- Sztompka, Piotr (1995). *Sociologia del cambio social*. Madrid: Alianza.

## T

Tavares, R. M. M (2004). *Brinquedos e brincadeiras: património cultural da humanidade*. Campinas: Pontes.

Twain, Mark (1876/2000). *As Aventuras de Tom Sawyer*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Thiesse, Ane-Marie (1995). Organização dos lares dos trabalhadores e tempos roubados (1880-1930). In Alain Corbin. *A História dos Tempos Livres*. (366-391). Lisboa: Teorema.

Titiev, Mischa (2002). *Introdução à Antropologia Cultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tolstoi, Leão (1852/1941). *Infância*. Lisboa: Editorial Inquérito

Tomás, Catarina (2006). *Há muitos mundos no mundo...Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e do Brasil*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Torga, Miguel (1937/2001). *A Criação do Mundo*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Torga, Miguel (2002). *Poesia Completa I*. Lisboa: Círculo de leitores.

Trilla-Bernet, Jaume (1988). Animación Sociocultural, Educación y Educación no Formal. *Educar*, 13: 17-41.

Trilla-Bernet, Jaume (2003). *La Educación Fuera de la Escuela – ambitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.

Tuan, Yi-Fu (1983). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. S. Paulo: Difel.

Tuan, Yi-Fu (2007). *Topofilia*. Barcelona: Melusina.

Turkle, Sherry (1995). *A vida no ecrã*. Lisboa: Relógio D'Água.

## U

UMIC (2003). *Uma Nova Dimensão de Oportunidades. Plano de Acção para a Sociedade de Informação*. Lisboa: UMIC (Agência para a Sociedade do Conhecimento – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior).

Unamuno, Miguel (1908/2006). *Recuerdos de niñez y de mocedad*. Madrid: Alianza.

UNESCO (1988). *Instrumento Internacional para la Salvaguarda del Folklore*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2002). *Memória do Mundo: Directrizes para a Salvaguardia do Património Documental*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2007). *25 questions sur la culture, le commerce et la mondialisation*. Paris: UNESCO.

UNICEF (2001). *The State of World's Children*. Nova Iorque: UNICEF.



UNICEF (2003). *Estado Mundial de la Infancia*. Nova Iorque: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

UNICEF (2005). *O Estado Mundial da Infância*. Nova Iorque: UNICEF.

UNICEF (2009). *Report Card 7 - Child Poverty in Perspective*. New York: UNICEF.

UNICEF (2009a). *The State of the World's Children – Maternal and Newborn Health*. New York: UNICEF.

## V

Vala, Jorge (1987). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. (101-128). Porto: Afrontamento.

Valente, Luís e Osório, António (2007). Recursos on-line facilitadores da integração das TIC na aprendizagem das crianças. In António Osório e Maria del Pilar Puga. *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola – Volume 02*. (25-36). Braga: METAFORMA – Universidade do Minho.

Vansina, Jan (1967). *La Tradición Oral*. Barcelona: Labor.

Vasconcelos, António (2006). *Ensino da Música – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vasconcelos, José Carlos (1989). Miguel Torga: Orfeu rebelde. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, de 6/6/1989.

Vásquez, Isabel (1992). Crescimento urbano e suburbanização no Grande Porto: uma perspectiva relacional. *Análise Social*, 27(115) (1.º): 191-205.

Veal, A. J. (1992). Definitions of leisure and recreation. *Australian Journal of Leisure and Recreation*, 2(4): 44-48.

Vega, José Luís (1979). *Lazer e Turismo*. Rio de Janeiro: Salvat.

Vieira, José Augusto (1886/1986). *O Minho Pittoresco*. Valença: Rotary Club de Valença.

Vigarello, Georges (1995). O tempo do desporto. In Alain Corbin. *A História dos Tempos Livres*. (231-261). Lisboa: Teorema.

Vigotsky, L. S. (2000). *A Formação Social da Mente*. S. Paulo: Martins Fontes.

Vilarinho, Maria Emília (2000). Somos Gente! As Crianças Entre a Família, o Estado e a Sociedade. *Fórum Sociológico*, 3/4 (II.ª Série): 95-112.

VV.AA. *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. (Vols. I, II e III). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

## W

Wacquant, Loïc (2002). O Legado Sociológico de Pierre Bourdieu: Duas Dimensões e uma Nota Pessoal. *Revista de Sociologia e Política*, 19: 95-110.

Wall, Karin (2005). *Famílias em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Williams, Raymond (1961). Work and leisure. *The Listener*, May 25: 926-927.

Wilson, Bárbara et al. (1999). A Natureza e o Contexto na Televisão Americana. In Ulla Carlsson e Cecília Von Feilitzen (Orgs.). *A Criança e a Violência na Mídia*. (71-91). S. Paulo: Cortez Editora.

Winnicott, D. W. (1966). *A Criança e o seu Mundo*. Rio de Janeiro: Zahar.

Winnicott, D. W. (1975). *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Woods, P. (1987). *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós.

Wright Mills, Charles (1961). *La imaginación sociológica*. Mexico: F. C. E.

## Y

Yonnet, Paul (1999). *Travail, Loisir – Temps libre et lien social*. Paris: Éditions Gallimard.

Yukic, T. S. (1970). *Fundamentals of Recreation*. New York: Harper & Row.



### A

ACNUR-ONU. *Ninemillion.org*. Documento recuperado em 2009. 03.28, de <http://www.ninemillion.org/>.

### B

Barra, Marlene e Sarmento, Manuel Jacinto (2006). Saberes das Crianças e as Interações na Rede. *Zero-a-Seis*, n.º 14. Documento recuperado em 2009. 03. 28, de <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos14.html>.

Barreto, António (2009). *Quatro Décadas: da mudança à incerteza*. Lisboa: Academia das Letras de Lisboa. Recuperado em 2010-05-28, de [http://www.acad-ciencias.pt/files/Mem%C3%B3rias/Ant%C3%Bnio%20Barreto/abarreto\\_22\\_10\\_09.pdf](http://www.acad-ciencias.pt/files/Mem%C3%B3rias/Ant%C3%Bnio%20Barreto/abarreto_22_10_09.pdf).

Bernardes, Elisabeth Lannes (2006). *Jogos e brincadeiras tradicionais: um passeio pela história*. Documento recuperado em 2010-06-23, de <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/47ElisabethBernardes.pdf>.

Brougère, Gilles (2006). Interesse em Estudar os Pokémons.... *Zero a Seis*, 14. Documento recuperado de <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/entrev14.html>, em 2009-10-18.

Brougère, Gilles (2009). *Jouet et Sociologie de l'Enfance*. Documento recuperado em 2009. 04. 4, de [www.musee-du-jouet.fr/europe/sociologie.doc](http://www.musee-du-jouet.fr/europe/sociologie.doc).

### C

Cadete, Joaquina (2009). O trabalho das crianças é aprender. *Educare*. Documento recuperado em 2010. 05. 19, de <http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=71F9657A7196E3A7E0400A0AB80020DB&opsel=1&channelid=0>.

Chudacoff, Howard (2008). O melhor brinquedo é um bastão. *Época*, 507: 51-33. Documento recuperado de <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI60146-15254,00.html>, em 2010-09-05.

Conselho da União Europeia (2006). *Decisão do Conselho relativa à celebração da Convenção sobre a protecção e a promoção da diversidade das expressões culturais*. Bruxelas: Conselho da União Europeia. Documento recuperado em 2009-10-19, de [http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/web/documentos/ue/2006/20060502\\_dec\\_convencdiv.pdf](http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/web/documentos/ue/2006/20060502_dec_convencdiv.pdf).

Cordes, Colleen e Miller, Edward. *Foll's Gold: A Critical Look at Computers in Childhood (Report)*. Usa: Alliance for Childhood. Documento recuperado em 2010. 05. 22, de [http://drupal6.allianceforchildhood.org/fools\\_gold\\_spanish](http://drupal6.allianceforchildhood.org/fools_gold_spanish).

Criado, Enrique (2004). *Habitus. Dicionário Crítico de Ciências Sociais*. Madrid: Universidad Complutense. Documento recuperado em 2009. 05. 08, de <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/>.

Criado, Enrique. Generaciones/Clases de edad. *Dicionário Crítico de Ciências Sociais*. Madrid: Documento recuperado em 2009. 05. 08, de <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/G/>.

Cushman, Grant e Laidler, Allan (1990). *Recreation, Leisure and Social Policy*. Documento recuperado em 2010. 08. 21, de [http://researcharchive.lincoln.ac.nz/dspace/bitstream/10182/1431/1/prt\\_op\\_4.pdf](http://researcharchive.lincoln.ac.nz/dspace/bitstream/10182/1431/1/prt_op_4.pdf).

## D

Dias, Fernando (2010). *Fundamentos Epistemológicos da Acção Humana*. Documento recuperado em 2010. 04. 17, de [http://www.sociuslogia.com/artigos/Fundamentos\\_Epistemologicos\\_da\\_Accao\\_Human a.pdf](http://www.sociuslogia.com/artigos/Fundamentos_Epistemologicos_da_Accao_Human a.pdf).

Directorate General Communication (Coord.) (2007). *E-Communications Household. Survey. Special Eurobarometer 274/Wave 66.3 – TNS Opinion & Social*. European Commission. Documento recuperado em 2010. 08. 23, de [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_274\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_274_en.pdf).

Dominguez, Francisco (2004). *Reflexiones sobre la socialización en red*. Comunicação ao IV Congresso Internacional Virtual de Educação (C.I.V.E.). Documento recuperado em 2009. 05. 08, de [http://web.usual.es/~fird/docs/socializacion\\_en\\_la\\_red\\_pdf](http://web.usual.es/~fird/docs/socializacion_en_la_red_pdf). Consultado em 2009-04-23.

## F

Ferreira, Manuela e Sarmento, Manuel Jacinto (2008). Subjectividade e Bem-Estar das Crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Electrónica de Educação*, 2(2). Documento recuperado em 2009. 05. 08, de [http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=53&Item id=50](http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com_content&task=view&id=53&Item id=50).

Fiolhais, Carlos (2006). *Nanotecnologia, o Futuro vem aí*. Recuperado em 2009. 05. 08, de <http://contanatura.weblog.com.pt/arquivo/2006/07/nanotecnologia.html>.

Fromme, Johannes (2003). Computer Games as a Part of Children's Culture. *GameStudies*, 3(1). Documento recuperado em 2009. 05. 08, de <http://www.gamestudies.org/0301/frommel/>.

## G

Gadotti, Moacir (2005). A Questão da Educação Formal/Não-Formal. Comunicação apresentada no Seminário “*Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?*” organizado pelo Institut International des Droits de L'Enfance (IDE), Sion (Suisse), de 18 a 22 de Outubro. Documento recuperado de [http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao\\_formal\\_ao\\_formal\\_2005.pdf](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf), em 2009-05-08.

Godinho, Paula (2003). Futuro dos Territórios Rurais numa Europa Alargada. V *Colóquio Hispano-Português de Estudos Rurais*, 23-24 Outubro de 2003, Bragança. Documento recuperado de [http://www.sper.pt/VCHER/Pdfs/Paula\\_Godinho.pdf](http://www.sper.pt/VCHER/Pdfs/Paula_Godinho.pdf), em 2010-05-10.

Grigorowitschs, Tamara. *Jogo Infantil Colectivo como Problema Sociológico*. Recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT14-1695--Int.pdf>, em 2009-05-08.

## H

Haan, J. & Livingstone, S. (2009). *EU Kids Online: Policy and Research Recommendations*. Recuperado de [http://eprints.lse.ac.uk/24387/1/D5\\_Report-Policy\\_and\\_Research\\_Recommendations.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/24387/1/D5_Report-Policy_and_Research_Recommendations.pdf), em 2010.10.19.

Halbwachs, Maurice (1950). *La memorie collective*. Québec: Bibliothèque Paul-Émile – Boulet de L'Université du Québec. Documento recuperado em 2009. 10. 28, de [http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs\\_maurice/memoire\\_collective/memoire\\_collective.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/memoire_collective/memoire_collective.pdf).

Hespanha, Pedro (2002). A face metropolitana da exclusão social. In As Ciências Sociais dos espaços de Língua Portuguesa. Balanços e Desafios. *Actas do VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Documento recuperado em 2009-09-05, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7012.pdf>.

Hoyuelos, Alfredo (s/d). *Los Tiempos de la Infância*. Recuperado em 2010. 01. 26, de [http://ice2t.uab.cat/IX\\_jor\\_innovacio/VIIIjorn/materials/conf2.pdf](http://ice2t.uab.cat/IX_jor_innovacio/VIIIjorn/materials/conf2.pdf).

## I

INE (2001). *O Tempo das Crianças*. Documento recuperado de [http://alea-estp.ine.pt/Html/actual/pdf/actualidades\\_35.pdf](http://alea-estp.ine.pt/Html/actual/pdf/actualidades_35.pdf), em 2010-01-26.

Institute for Family Policies (2009). *Report on the Evolution of the Family in Europe 2009*. Madrid: IPF – Institute for Family Policies. Documento recuperado de <http://www.scribd.com/doc/27942228/Report-Evolution-on-the-Family-in-Europe-2009>, em 2010. 06.06.

ITU – International Telecommunication Union (2008). *Report on the World Summit on the Information Society Stocktaking*. Documento recuperado em 2009. 05. 08, de <http://www.itu.int/wsis/stocktaking/docs/2008/WSIS-Stocktaking2008-e.pdf>.

## J

Jarrett, Olga (2003). *El recreo en la escuela primaria: que indica la investigación?* Documento recuperado de <http://www.ericdigests.org/2003-2/recreo.html>, em 2010-01-26.

## L

Lavega, Pere (1998). Revisión crítica de las deficiencias del juego. Reflexiones y propuestas en torno a la aplicación educativa/recreativa del juego. *European IPA Congress*. Belgium: Antwerp. Documento recuperado em 2009. 10 22, de [http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Joc\\_Definicion.pdf](http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Joc_Definicion.pdf)

Lavega, Pere (2009). *Traditional Sports and Games in 21 First Century Europe: Future Challenges*. Documento recuperado em 2009. 10. 19, de <http://www.jugaje.com/en/textes/traditional%20sports%20and%20games.pdf>.

Lavega, Pere e Rovira, Glória (1999). Hacia un análisis contextualizado de dos juegos tradicionales/populares. Comunicación presentada en el 4.º *Congrés en Xieiencias de l'Activitat Física, l'esport i la recreació*. Lleida: INEF – Universidad de Lleida. Documento recuperado de [http://www.bitlles.com/Contextjpt\\_99.pdf](http://www.bitlles.com/Contextjpt_99.pdf) , em 2009.10. 22.

Lejeune, Philippe (2006). *Qu'est-ce que le pacte autobiographique?* Documento recuperado de [http://www.autopacte.org/pacte\\_autobiographique.html](http://www.autopacte.org/pacte_autobiographique.html), em 2010. 04. 13.

Lévy, Pierre. *L'Actuel et le Virtuel. Sur les Chemins du Virtuel*. Documento recuperado de <http://hypermedia.univ-paris8.fr/pierre/virtuel/virt0.htm>, em 2009. 05. 08.

Livingstone, Sonia e Haddon, Leslie (2009). *EU Kids Online: Report*. London: London School of Economics and Political Science. Documento recuperado de [http://eprints.lse.ac.uk/24372/1/D6.5\\_EU-Kids-Online-Final-Report.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/24372/1/D6.5_EU-Kids-Online-Final-Report.pdf), em 2010-08-21.

Lopes, António Mendes (1999). Melhor Ambiente Urbano – O sentimento partilhado de uma necessidade colectiva. *A Página da Educação*, p. 82. Capturado de [http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM\\_Doc/Mid\\_2/Doc\\_7745/Doc/P%C3%A1gina\\_7745.pdf](http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_7745/Doc/P%C3%A1gina_7745.pdf), em 2010-10-08.

## M

Macedo, Lino (2008). Piaget: Einstein e a noção de tempo na criança. *Pesquisa FAPESP – Ciclo de Palestras*. Documento recuperado em 2010.01.26, de <http://www.revistapesquisa.fapesp.br/pdf/einstein/lino.pdf>.

Marchi, Rita de Cássia (2005). A Teoria Social Contemporânea e a Emergência da “Sociologia da Infância” na 2.ª Modernidade: alguns aspectos teórico-políticos. *Zero-a-seis*, 11. Documento recuperado em 2009-05-08, de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/3288/2853>.

Marías, Julián. Agostinho. *Conferência do curso “Los estilos de la Filosofía”*, Madrid, 1999/2000. Documento recuperado em 2010. 04. 04, de <http://www.hottopos.com/harvard3/jmagost.htm>.

Marques, Ramiro (2009). *Violência na TV e Comportamentos Agressivos*. Documento recuperado em 2009. 04. 23, de [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pratica/Viol%C3%Aancia%20na%20TV%20e%20Comportamentos%20Agressivos.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pratica/Viol%C3%Aancia%20na%20TV%20e%20Comportamentos%20Agressivos.pdf) .

Martuccelli, Danilo. *Les voies de l'individu sociologique. Espaces-Temps.net*. Documento recuperado de <http://www.espacestems.net/document1414.html>, em 2009-01-14.

Mollo-Bouvier, Suzanne (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Edu. Soc.* 26(91): 391-403. Documento recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a05v2691.pdf>, em 2010-01-26.

Morais, Tito (2003). *As Crianças e os Novos Media*. Documento recuperado de <http://www.miudossegurosna.net/artigos/2003-08-08-acapital.html>, em 2009. 05. 08.

Morais, Tito (2004). *Valentões, Fanfarrões e Rufiões*. Documento recuperado de <http://www.miudossegurosna.net/artigos/2004-11-26-acapital.html>, em 2009. 05. 08.

## N

Nídio, Alberto (2007). *Recre(i)ar o Espaço Escolar – Contributos das Crianças. Comunicação Apresentada ao III Congresso Mundial sobre Derechos de la niñez y adolescência*. Barcelona, de 14 a 19 de Novembro de 2007. Documento recuperado de [http://www.cnpcjr.pt/downloads/Recrear%20o%20espaco%20escolar\\_Texto%20Definitivo\\_.pdf](http://www.cnpcjr.pt/downloads/Recrear%20o%20espaco%20escolar_Texto%20Definitivo_.pdf), em 2009-05-08.

## O

OIT (2009). *Global Employment Trends Report 2009*. Genève: OIT. Documento recuperado em 2009. 05. 08, de [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms\\_101461.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_101461.pdf).

Oliveira, Ana Rodrigues (2006). As Idades da Criança. *Medievalistaonline*, 2. Documento recuperado em 2009. 01. 21, de <http://www2.fcsh.unl.pt/iem/medievalista/MEDIEVALISTA2/medievalista-crianca.htm>

## P

Piétte, J., Pons, C-M. e Giroux, L. (2007). *Les jeunes et internet: 2006 (appropriation des nouvelles technologies) - Rapport final de l'enquête menée au Québec, Ministère de la Culture et des Communications, Gouvernement du Québec*. Documento recuperado de <http://www.epi.asso.fr/revue/docu/d0704d.htm>, em 2010-08-23.

Pimenta, Emanuel (2009). O Brinquedo. *Comunicação ao VII Encontro de Ludotecas e Espaços ao Ar Livre, organizado pelo Instituto de Apoio à Criança e Fundação Calouste Gulbenkian, decorrido em Coimbra nos dias 3, 4, 5 de Fevereiro de 1997*. Documento recuperado em 2009. 04. 05, de <http://www.emanuelpimenta.net/ebooks/archives/1997%20O%20Brinquedo%20PT%20-%20Emanuel%20Pimenta.pdf>.

Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Documento recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, em 2010-09-05.

## S

Sandvig, C. (2006). The Internet at play: child users of public Internet connections. *Journal of Computer – Mediated Communication*, 11 (4), article 3. Documento recuperado de <http://jvmc.indiana.edu/vol11/issue4/sandvig.html>, em 2009. 04. 25.

Santos, M.<sup>a</sup> de Lourdes Lima (1998). O direito à liberdade cultural. *Sociologia*, Vol. 8(I série): 323-327. Documento recuperado em 2009. 10. 29, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1462.pdf>.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2006e). Mapa de conceitos na área de estudos da Sociologia da Infância. *Zero-a-Seis*, 14. Documento recuperado em 2009-10-19, de <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos14.html>.



Shaw, Kurt (2002). *A Globalização da Exclusão*. Brasília: Universidade de Brasília. Recuperado de <http://www.shinealight.org/GlobalExclusionPort.doc>, em 2010. 08. 21.

## T

Tomás, Catarina (2002). A infância no contexto da globalização: que riscos? Comunicação apresentada do I *Encontro Nacional sobre Maus-Tratos, Negligência e Risco, na Infância e na Adolescência*, organizado pela Associação de Solidariedade e Acção Social de Santo Tirso (ASAS), que decorreu de 14 a 16 de Novembro de 2002, no Fórum da Maia. Documento recuperado em 2010-09-05, de [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/asas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/asas.pdf).

## U

UNESCO (1990). Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular. *Actas de la Conferencia General. Vol. I. Resoluciones aprobadas por la Conferencia General*. Paris: Talleres UNESCO. Documento recuperado de <http://portal.unesco.org/culture/es/files/35219/11920224731recomfolklorees.pdf/recomfolklorees.pdf>, em 2010-09-05.

UNESCO (2001). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Paris: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>, em 2009-10-19.

UNESCO (2006). *Collective consultation aimed at creating an international platform from the promotion and development of traditional sports and games*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146399e.pdf>, em 2010-09-05.

## V

Vasconcellos, J. Leite (1911). *Da importância do Latim*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Documento recuperado em 2010. 01. 11, de [http://cvc.instituto-camoes.pt/bdc/etnologia/revistalusitana/14/lusitana14\\_pag\\_113.pdf](http://cvc.instituto-camoes.pt/bdc/etnologia/revistalusitana/14/lusitana14_pag_113.pdf).

## W

Wacquant, Loïc (2007). *Esclarecer o Habitus*. (Traduzido do Inglês por José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira). Documento recuperado de [http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant\\_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf](http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf), em 2008-12-19.

Wertheim, Jorge e Cunha, Célio (2005). Fundamentos da Nova Educação. *Cadernos UNESCO*, 5 (Série Educação). Documento recuperado em 2009. 05. 05, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>.

## OUTRA DOCUMENTAÇÃO CONSULTADA

Câmara Municipal de Vila Verde. *Carta Educativa do Concelho de Vila Verde*. Documento recuperado em 2009-09-05, de [http://www.cm-vilaverde.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=224&Itemid=139](http://www.cm-vilaverde.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=224&Itemid=139).

Câmara Municipal de Vila Verde. *Plano Director Municipal de Vila Verde*. Publicado na I Série do Diário da República n.º 225, de 28 de Setembro de 1995.



# ANEXOS



## ANEXO A

Distribuição dos guiões das entrevistas:

A.1. Entrevistas em grupo às famílias;

A.2. Entrevistas individuais a:

A.2.1. Pároco;

A.2.2. Catequistas;

A.2.3. Chefes escutistas



**JOGOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**

**TRAJECTOS INTERGERACIONAIS**

**Guião das Entrevistas aos Grupos Familiares**

<p><b>O JOGO E A BRINCADEIRA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gosta/gostava de brincar? Só ou acompanhado?</li> <li>• Brinca/brincava em casa, na rua ou noutra local?</li> <li>• A que brinca/brincava? Com quem brinca/brincava?</li> <li>• Com quem aprendeu a brincar? Onde? Como se juntam/juntavam? Como combinam/combinavam?</li> <li>• Quando brinca/brincava? (todos os dias, de vez em quando, quando pode/podia, deixam/deixavam, / tem/tinha tempo...)</li> <li>• As brincadeiras têm/tinham épocas no ano? Que épocas?</li> <li>• Qual a brincadeira preferida?</li> <li>• Que memórias guarda das brincadeiras?</li> <li>• Que acha das brincadeiras de agora/de ontem? Sabe brincá-las?</li> </ul>
<p><b>O BRINQUEDO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que brinquedos havia na sua meninice?</li> <li>• Que brinquedos tinha/tem?</li> <li>• Quem lhos deu? Quando lhos davam?</li> <li>• Tinha brinquedos feitos por si? Quais?</li> <li>• De que eram feitos?</li> <li>• Usava os brinquedos sempre que queria?</li> <li>• Qual o brinquedo preferido? Quem lho deu?</li> <li>• Os brinquedos eram sempre os mesmos ou apareciam novos? Com frequência?</li> <li>• Gostava de partilhar os brinquedos? Com quem?</li> <li>• Quando se desinteressava pelos brinquedos guardava-os/guardava-os, oferece-os/oferecia-os a outros ou ficavam para os irmãos?</li> <li>• Ainda guarda algum brinquedo da sua infância? Onde? Porquê?</li> <li>• Gosta dos brinquedos de agora/de ontem?</li> </ul>





## ENTREVISTA

(Pároco)

### Nota Introdutória

No âmbito dos estudos conducentes à elaboração de uma tese de doutoramento, tenho procurado compreender os trajectos intergeracionais do jogo, do brinquedo e da brincadeira, numa tentativa de os mapear em toda a sua diversidade e amplitude.

A entrevista em profundidade junto de famílias aonde foi possível reunir quatro gerações vivas, constitui, quiçá, o núcleo central da investigação em curso.

Durante as longas horas de diálogo que mantive com esses meus informantes, desde muito cedo se me começou a tornar evidente que um dos locais de brincadeira, que perpassava as gerações que estudo, está intimamente ligado à catequese. Nesta conformidade, pareceu-me oportuno partir para o terreno e olhar essa realidade nos seus variados contextos, onde, afinal, lhe tive que juntar uma outra, pois muitas das crianças observadas também frequentavam os agrupamentos de escuteiros locais.

Durante a primavera prestes a findar (2008), andei a observar duas comunidades infantis, uma de cariz urbano, Vila Verde, e outra com acentuado pendor rural, Barbudo, espreitando-lhes os passos antes e depois da doutrina e dos escuteiros, procurando certificar-me das realidades brincantes nesses entre-lugares que lhes ocupavam a agenda nas manhãs e tardes de cada Sábado.

O que vi mostrou-me duas realidades bem distintas: em Vila Verde, as crianças vão à doutrina apressadas, chegam e partem sobre a hora, esmagadoramente acompanhadas pelos adultos, transportadas de automóvel algumas, a pé muitas outras, sobretudo as que estão nos primeiros quatro escalões da catequese, pouco e poucas brincam e as que o fazem têm quase sempre adultos por perto. Por Barbudo, pude perceber uma outra realidade, que me mostrou crianças que em grupo vêm e vão sem adultos a acompanharem os seus passos e brincam, aos magotes, pelo adro e nas suas cercanias,

fazendo-me recuar mais de quarenta anos atrás quando pela catequese e pelos escuteiros também andei.

Todavia, penso que este meu olhar ficará mais enriquecido se com ele cruzar outros, que, se provindos de quem pelas suas particulares funções neste âmbito, conhece como ninguém a realidade que procuro estudar, se tornarão em achegas de incontornável oportunidade para a perceber em toda a sua verdadeira extensão.

O Senhor Padre é, por motivos mais que evidentes, uma dessas personalidades que cabe por inteiro neste propósito, pelo que deixo, penhorado pela amabilidade com que anuiu a conceder-me esta entrevista, à sua superior consideração as seguintes questões:

*- Brincar é absolutamente vital para o crescimento das crianças, precisam tanto disso quanto do ar que respiram. Que opinião tem o sacerdote sobre esta questão tão candente do mundo da infância, onde precisamente se situa a parte mais sensível do seu rebanho?*

*- Tida a nota introdutória que para trás ficou registada, que olhar tem o pároco, por inerência também assistente espiritual dos respectivos agrupamentos de escuteiros, sobre os mundos tão diferenciados que marcam a actividade lúdica das crianças nos períodos que precedem e se sucedem à catequese e às actividades escutistas? Onde poderemos buscar as razões determinantes da dicotomia que vislumbrei, se é que com ela está de acordo?*

*- Na reflexão que, naturalmente, esta problemática não deixará de lhe suscitar, tem, estou certo, conseguido perceber os domínios onde, todos nós, teremos um árduo trabalho a desenvolver para reverter o lado mais sensível da questão, como é o que encerra o drama de sentirmos que as crianças têm a sua vida repartida por casa e pelas instituições, faltando-lhes esse tempo e espaço para brincar livre e espontaneamente com os seus pares. Poderá partilhar essa reflexão connosco?*

*- Para além do que fica questionado, que outros ângulos de abordagem pensa merecer a problemática em apreço e que não ficaram por aí contemplados?*

Os dados recolhidos destinam-se a fins estritamente académicos e será apenas nesse âmbito que os trataremos.

Com os melhores cumprimentos

(Alberto Nídio Silva)

## ENTREVISTA

### (Catequistas)

#### Nota Introdutória

Durante a primavera prestes a findar (2008), andei a observar duas comunidades infantis, uma de cariz urbano, Vila Verde, e outra com acentuado pendor rural, Barbudo, espreitando-lhes os passos antes e depois da doutrina, procurando certificar-me das realidades brincantes nesses entre-lugares que lhes ocupavam a agenda nas manhãs e tardes de cada Sábado.

O que vi mostrou-me duas realidades bem distintas: em Vila Verde, as crianças vão à doutrina apressadas, chegam e partem sobre a hora, esmagadoramente acompanhadas pelos adultos, transportadas de automóvel algumas, a pé muitas outras, sobretudo as que estão nos primeiros quatro escalões da catequese, pouco e poucas brincam e as que o fazem têm quase sempre adultos por perto. Por Barbudo, pude perceber uma outra realidade, que me mostrou crianças que em grupo vêm e vão sozinhas e brincam, aos magotes, pelo adro e nas suas cercanias, fazendo-me recuar mais de quarenta anos atrás quando pela catequese e pelos escuteiros também andei.

Todavia, penso que este meu olhar ficará mais enriquecido se com ele cruzar outros, que, se provindos de quem pelas suas particulares funções neste âmbito, conhece como ninguém a realidade que procuro estudar, se tornarão em achegas de incontornável oportunidade para a perceber em toda a sua verdadeira extensão.

As catequistas são, por motivos mais que evidentes, umas dessas personalidades que cabem por inteiro neste propósito, pelo que deixo, agradecido pela amabilidade com que anuiu a conceder-me esta entrevista, à sua superior consideração as seguintes questões:

*- Tida a nota introdutória que para trás ficou registada, que olhar tem a Catequista sobre o mundo tão diferenciado que marca a actividade lúdica das crianças de Vila Verde nos períodos que precedem e se sucedem à catequese, em contraste com o que*

*acontece em Barbudo? Onde poderemos buscar as razões determinantes da dicotomia que pude observar?*

*- Que razões e preocupações sente nos pais para que os filhos não venham sozinhos para a doutrina?*

*- Como vê essa sôfrega procura dos pais em entregar as crianças à porta do Patronato em cima da hora para o começo da catequese e, ainda não terminada a hora do turno, já por lá estejam outra vez para aí os apanhar de retorno a casa?*

*- Que razões pressente para que as crianças não brinquem?*

*- Tem por hábito criar momentos de brincadeira com as crianças no princípio ou no fim das sessões de catequese que lhes ministra?*

*- Na reflexão que, naturalmente, esta problemática não deixará de lhe suscitar, tem, estou certo, conseguido perceber os domínios onde, todos nós, teremos um árduo trabalho a desenvolver para reverter o lado mais sensível da questão, como é o que encerra o drama de sentirmos que as crianças têm a sua vida repartida por casa e pelas instituições, faltando-lhes esse tempo e espaço para brincar livre e espontaneamente com os seus pares. Poderá partilhar essa reflexão connosco?*

*- Nas reuniões de catequistas esta questão merece reflexão? Em que sentido?*

*- Para além do que fica questionado, que outros ângulos de abordagem pensa merecer a problemática em apreço e que não ficaram por aí contemplados?*

Os dados recolhidos destinam-se a fins estritamente académicos e será apenas nesse âmbito que os trataremos.

Por fim, ao renovar os meus profundos agradecimentos, pedia o favor de me deixar uma pequeníssima nota biográfica.

Com os melhores cumprimentos

*(Alberto Nídio Silva)*

## ENTREVISTA

(Catequista)

### Nota Introdutória

Durante a primavera prestes a findar (2008), andei a observar a comunidade infantil da freguesia de que é Presidente de Junta (Dossãos), espreitando-lhe os passos antes e depois da doutrina e algures pelo lugar do Barreiro, quer junto ao tanque público, quer ao longo do seu caminho que liga a freguesia à EN 305, procurando certificar-me das realidades brincantes nesses lugares e que lhes ocupavam a agenda numa parte das tardes de cada fim-de-semana.

O que vi mostrou-me uma realidade feita por crianças que vêm e vão sozinhas para os seus lares, se não todas, pelo menos a maioria brinca pelo adro e nas suas cercanias e pelos caminhos do Barreiro, para onde se deslocam de outros lugares da freguesia com o intuito, soubemo-lo junto delas, de se juntarem aos amigos de brincadeira, fazendo-me recuar mais de quarenta anos atrás quando por estas andanças congêneres também livremente militei.

Todavia, este meu olhar ficará mais enriquecido se com ele cruzar outros que, se provindos de quem pelas suas particulares funções conhece como ninguém a realidade que procuro estudar, se tornarão em achegas de incontornável oportunidade para a perceber em toda a sua verdadeira extensão.

O Senhor Armindo, enquanto Presidente da Junta de freguesia de Dossãos e catequista da paróquia é, por motivos mais que evidentes, uma dessas personalidades que cabe por inteiro neste propósito, pelo que deixo, agradecido pela amabilidade com que anuiu a conceder-me esta entrevista, à sua superior consideração as seguintes questões:

- *Tida a nota introdutória que para trás ficou registada, que olhar tem o autarca e catequista sobre o que marca a actividade lúdica das crianças de Dossãos nos períodos que precedem e se sucedem à catequese e pelos caminhos da freguesia? Onde poderemos buscar as razões determinantes para que as coisas por aqui aconteçam assim?*
- *Pode um autarca contribuir para que este estado de coisas não se inverta? Como?*

- *Que razões aponta para que muitas d as crianças venham sozinhos para a doutrina e da mesma maneira deambulem pela freguesia?*
- *Tem por hábito criar momentos de brincadeira com as crianças no princípio ou no fim das sessões de catequese que lhes ministra? E é prática da catequese?*
- *Para além do que fica questionado, que outros ângulos de abordagem pensa merecer a problemática em apreço e que não ficaram por aí contemplados?*

Os dados recolhidos destinam-se a fins estritamente académicos e será apenas nesse âmbito que os trataremos.

Por fim, ao renovar os meus profundos agradecimentos, pedia o favor de me deixar uma pequeníssima nota biográfica.

Com os melhores cumprimentos do

*(Alberto Nídio Silva)*

## ENTREVISTA

(Chefe Escutista)

### Nota Introdutória

Durante a primavera prestes a findar (2008), andei a observar duas comunidades infantis, uma de cariz urbano, Vila Verde, e outra com acentuado pendor rural, Barbudo, espreitando-lhes os passos antes e depois da doutrina e escuteiros, procurando certificar-me das realidades brincantes nesses entre-lugares que lhes ocupavam a agenda nas manhãs e tardes de cada Sábado.

O que vi mostrou-me duas realidades bem distintas: em Vila Verde, as crianças vão à doutrina e aos escuteiros apressadas, chegam e partem sobre a hora, esmagadoramente acompanhadas pelos adultos, transportadas de automóvel algumas, a pé muitas outras, sobretudo as que estão nos primeiros quatro escalões da catequese, pouco e poucas brincam e as que o fazem têm quase sempre adultos por perto, quer os seus, quer os das instituições que frequentam. Por Barbudo, pude perceber uma outra realidade, que me mostrou crianças que em grupo vêm e vão sozinhas e brincam, aos magotes, pelo adro e nas suas cercanias, fazendo-me recuar mais de quarenta anos atrás quando pela catequese e pelos escuteiros também andei.

Todavia, penso que este meu olhar ficará mais enriquecido se com ele cruzar outros que, se provindos de quem pelas suas particulares funções neste âmbito, conhece como ninguém a realidade que procuro estudar, se tornarão em achegas de incontornável oportunidade para a perceber em toda a sua verdadeira extensão.

Os chefes escutistas são, por motivos mais que evidentes, umas dessas personalidades que cabem por inteiro neste propósito, pelo que deixo, agradecido pela amabilidade com que anuiu a conceder-me esta entrevista, à sua superior consideração as seguintes questões:

*- Tida a nota introdutória que para trás ficou registada, que olhar tem o Chefe Escuteiro, pela sua longa experiência no terreno, sobre o mundo tão diferenciado que marca a actividade lúdica das crianças de Vila Verde nos períodos que precedem e se sucedem à catequese e às actividades escutistas, em total contraste com o que*



*acontece em Barbudo? Onde poderemos buscar as razões determinantes da dicotomia que pude observar?*

*- Que motivo sente como decisivos para que as crianças não venham sozinhas para os escuteiros, por um lado, e assim o façam por outro?*

*- Os pais manifestam preocupações particulares com o acompanhamento dos filhos antes, durante e depois das actividades escutistas? Quais?*

*- Na sua formação escutista e na que ministra como formador que lugar tem a problemática da brincadeira das crianças que são confiadas ao movimento?*

*- Nas actividades escutistas têm por hábito criar espaços e tempos de brincadeira às crianças sem a presença dos adultos?*

*- Como é, normalmente, um dia de actividades escutistas no agrupamento?*

*- E num acampamento?*

*- As crianças têm recreio? Que tipo de recreio?*

*- Para além do que fica questionado, que outros ângulos de abordagem pensa merecer a problemática em apreço e que não ficaram por aí contemplados?*

Os dados recolhidos destinam-se a fins estritamente académicos e será apenas nesse âmbito que os trataremos.

Ao renovar os meus profundos agradecimentos, pedia-lhe o favor de me deixar uma pequeníssima nota biográfica.

Com os melhores cumprimentos

*(Alberto Nídio Silva)*

## ANEXO B

Exemplo de codificação de entrevista

F7 – Família Massa	Código Cat.	Código Subcat.
<p><b>4.<sup>a</sup> Geração</b></p> <p>O Professor Carlos Massa (4.<sup>a</sup> geração), o mais velho dos entrevistados nesta família, falou-me dos companheiros e dos locais de brincadeira:</p> <p>Entre os quatro e os sete anos, morador na então Rua da Ponte, a meio da que hoje é a Avenida da Liberdade, junto à Toyota, lembra dos “vizinhos porta com porta” com quem brincava na rua, no Monte Picoto, no largo de S. João da Ponte, nas margens do Rio Este e nos campos, hoje tomados totalmente pela expansão urbana da cidade. Neste contexto, também lembra que as brincadeiras não tinham empecilhos obstruindo a sua concretização, a não ser a presença de um ou outro Guarda Barreiras<sup>1</sup>, que tinham a incumbência de fiscalizar os jardins da cidade e a entrada nela de produtos hortícolas e leite, mas que gostavam de atrapalhar as brincadeiras dos rapazes, interrompendo-as muitas das vezes, e acabando com uma ou outra mais exagerada, porque agressiva para a vegetação.</p> <p>Os companheiros de brincadeira eram exclusivamente masculinos, já que as meninas só o podiam fazer em casa.</p> <p>“Ocupava com os colegas o muito tempo livre que tinha, brincávamos praticamente sem limites.”</p> <p>Com quem eram aprendidas as brincadeiras?</p> <p>“As brincadeiras eram aprendidas com os colegas mais velhos, essencialmente na Escola Masculina de S. Lázaro, onde ia de manhã e de tarde. Desse tempo ficou-lhe “o tempo de brincadeira e da amizade, onde fez amigos que ficaram pela vida fora.</p> <p>“Na doutrina, que era todos os dias às 5 horas, antes e depois,</p>	<p>CRS</p> <p>CAM CMA</p> <p>CAM</p> <p>CBR</p> <p>CES</p> <p>CRS CBR</p> <p>CT CMA CES</p> <p>CRS CT CMA</p>	<p>CRS3</p> <p>CAM2 CMA1,2</p> <p>CAM3</p> <p>CBR3</p> <p>CES1</p> <p>CRS4 CBR7</p> <p>CT2 CMA3 CES3</p> <p>CT2 CMA3</p>

<sup>1</sup> Encarregado de fiscalização às portas de uma cidade (cf. Enciclopédia Portuguesa-Brasileira, vol. 12, pp. 832-833.)

também brincávamos juntos”- acrescenta.	CES	CES3
A fratria (3 raparigas e 4 rapazes) brincava muito entre si, com os mais velhos a ensinar os mais novos, adestrando-os nas brincadeiras mais diversas. “Os pais sossegavam quando brincávamos em casa, pois aí estávamos debaixo de olho”.	CRS CES	CRS2 CES3
Pormenorizando...	CT	CT2
- Como já referi, as raparigas não vinham para a rua brincar, faziam-no em casa, pouco, é certo, mas faziam-no. De resto, passavam a maior parte do tempo a ajudar a mãe nas lides da casa e olhar pelos irmãos mais novos, entretendo-os com brincadeiras. Era aí que a brincadeira, o brincar e a confecção dos brinquedos se faziam.	CMA	CMA4
	CAM CES	CAM CES1
Falando de brinquedos....	CT	CT2
- Os brinquedos que tínhamos eram feitos por nós. Brinquedos de prenda? Nem no Natal! Era tempo de guerras – a civil de Espanha e, depois, a II Grande Guerra – Portugal vivia afogado na pobreza.	CAP	CAP2,3
E instado sobre o seu papel de pai e dos seus adultos de quando era criança no domínio da brincadeira...		
-Nunca brinquei (em casa) com os meus filhos, não porque não quisesse, mas por eles não terem tempo para isso. Tinham que estudar... e muito. Lembro-me muito bem de que já com o meu pai não foi assim. Ele nunca brincou com os filhos, connosco, porque não tinha tempo para isso. Era operador de cinema, no Teatro Circo, carpinteiro de cenário, sapateiro e comerciante. Tudo isto, para alimentar 9 pessoas diariamente, fazia falta. Trabalhava de dia e de noite. Ficou quatro dias doente, período em que sobrevivemos graças a benfeitores vizinhos abastados....Já minha mãe, sim, brincava, sobretudo com as minhas irmãs, ajudando-as a fazer as bonecas e as roupinhas.	CES	
	CES	CES2



## ANEXO C

Exemplo de vinheta de sinopse de entrevista

F1 – Família Araújo		CAM – Autonomia da Mobilidade
Geração	Mobilidade para brincar: casa [CAM1], fora de casa [CAM2], circunstância [CAM3], constrangimentos [CAM4]	Discurso dos informantes entrevistados
4. <sup>a</sup> Geração	Armando: à porta de casa, na rua e no largo, só de dia [CAM2].	Armando: “Era só de dia e tínhamos que estar ali à beira da porta, não nos deixava ir muito longe. Eu se quisesse ir da casa hoje loja dos 300, ao Galego, atravessar a vila, tinha que pedir autorização ao meu pai, “oh pai posso ir...ali...acolá...”; “de noite não podia brincar” “ [CAM4]
3. <sup>a</sup> Geração	João Alberto: junto à casa (cruzeiro) e mais além (campo da feira), no largo, na estrada a correr [CAM2] ...mas a GNR, às vezes, atrapalhava [CAM4]; Serões (Luciano) [CAM2].	João Alberto: [Brincar no] “O cruzeiro, não era ajardinado”; “a guarda de Vila Verde não deixava a gente andar ali a jogar a bola, nem a andar de bicicleta, nem nada, e a gente, então, tinha sempre ali (aponta para junto do antigo posto da GNR de Vila Verde) um sentinela a ver se vinha algum guarda para baixo...antigamente a guarda não andava de jipe como anda agora, andavam a pé ou de bicicleta...e a gente punha-se ali, e o Nélinho Canudo, às vezes, “vem aí a guarda!”...e...tudo a andar logo, a fugir” [CAM4]; “íamos a correr para a estrada para ver passar um carro. Era de meia em meia hora ou de hora a hora” [CAM4]; “Aos Sábados, na alfaiataria do Sr. Luciano, faziam serões toda a noite e nós rapazes ficávamos por ali entretidos, a brincar” [CAM2].
	Assunção: no grande largo defronte da casa [CAM2].	Assunção:
2. <sup>a</sup> Geração	Carlos: apesar do gosto pela casa e, sobretudo, pelo quintal [CAM1], expandia-se para o largo do Cruzeiro e Campo da Feira em geral [CAM2]; expandia-se para Fáfias (quinta) [CAM2].	Carlos: “também vinha cá fora à rua, ainda não havia muitos carros e andava-se bastante à vontade” [CAM2];”ia também para a quinta de Fáfias, que também era um local místico, pela sua localização e configuração, com muitos carvalhos com as copas totalmente fechadas...gostava muito de brincar em locais assim” [CAM2].
	Olga: para além da escola, não saía de casa para brincar [CAM1].	Olga:”não era muito de estar na rua, porque a casa tinha um quintal muito grande”; “tirando isso [os espaços de brincadeira da escola – a rua e o largo do lavadouro público (CAM2) – já era muito de brincar em casa [CAM1].
1. <sup>a</sup> Geração	João: Confinado quase exclusivamente à casa paterna e nesta, particularmente, no seu quarto, e á casa e quintal dos avós por vontade própria [CAM1].	João: [quanto ao gostar de sair à rua] “Nem por isso. Em vez de ir à rua fico no quintal da minha avó, que também é grande e é mais ao ar livre” [CAM1].
	Carolina: casa paterna e casa e quintal dos avós [CAM1]; parque privativo do prédio; vem, por vezes, ao Cruzeiro andar de bicicleta [CAM2].	Carolina: “às vezes também vou ao parque que está aqui detrás do prédio onde moro, que foi feito só para nós do prédio...”; [andar de bicicleta e de trotineta]; “no quintal da casa da minha avó e no cruzeiro [largo fronteiriço à casa dos avós, já local de brincadeira do pai, do avô paterno e, a escassos 100 metros do do bisavô [CAM2]]; [sair à rua: “eu também não a deixo ir sozinha” – confissão da mãe]

## ANEXO D

Exemplo de vinheta de observação



## JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

### TRAJECTOS INTERGERACIONAIS

#### Grelha de Observação

Data da Observação: 2008-03-15

Freguesia: Vila Verde

**Início da observação: 9H30**

Dia e Hora da Semana				Local de Observação					
Sáb.	Dom.	Feriado	Outro	Recreio Escola	Adro da Igreja	Campo de jogos	Largo da freguesia	Escuteiros Catequese	Outro
X					X				

#### **Observado:**

A generalidade das crianças chega transportada pelos pais em viaturas sobre a hora do início das actividades. Uma ou outra vem a pé, acompanhada por um adulto, pai, mãe ou um dos avós, também à justa em relação ao começo da catequese.

Finda a hora ininterrupta da sessão, sucede-se a operação inversa daquela que atrás relatamos e que levará as crianças de regresso. Aqui vi que algumas crianças, poucas, ficavam a aguardar, à saída do adro, que as viessem buscar. Algumas conversavam, normalmente aos pares, outras aguardavam sós, umas e outras até que um chamamento verbal ou saído da buzina de um carro as chamasse. Uma menina junto a uma adulta, esperando outra criança que pouco depois se lhes juntou, ensaiou breves passos saltitantes característicos do jogo da macaca. Os cerca de dez minutos que durou a debandada geral mostrou-se um tempo similar ao

que durou a chegada do numeroso grupo de crianças que frequenta a catequese observada.

**Nota:** numa conversa que mantive com a responsável pela logística da catequese e também catequista, função que acumula com a de secretariado no cartório paroquial, pude ouvir de viva voz à D. Cecília Pimentel, professora aposentada, agora voluntariamente dedicada às funções atrás aludidas, a confirmação de que o observado corresponde ao que, de facto, ocorre sempre, constituindo a rotina que marca o princípio e o fim das jornadas de catequese aos Sábados pela manhã, no Patronato de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, bem por detrás da Igreja Matriz, local da observação, e na EB1 de Vila Verde, que acode à falta de instalações da paróquia para nela organizar toda a catequese, bem como nas tardes de terça-feira e quinta-feira, quando pelas 15 horas e 17 horas, respectivamente, as crianças voltam a cruzar o adro da Igreja Matriz para receber a doutrina da fé dos seus pais. Curiosamente, ou talvez não, a D. Cecília confidenciou-me que as catequistas intervalavam as sessões de catequese com uma ou outra brincadeira. Sinais dos tempos outros em que os adultos sentem a necessidade de inverter o velho “brincar é lá fora” pelo necessário “vamos parar o trabalho para brincar um pouco”.

Chovera pelo princípio da manhã e, depois, ventara uma aragem fresca que foi aquecendo por mor de um sol medroso a espaços espreitando por entre as nuvens.

**Fim da Observação: 12H30**